

Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI	Titulo
Oviedo, Paulo Emilio - Compilador/a o Editor/a; Pastrana Armírola, Luz Helena - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Práctica pedagógica; Políticas públicas; Docencia; Investigación educativa; Educación; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



INVESTIGACIONES Y DESAFÍOS PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

MAESTRÍA EN DOCENCIA
2014

INVESTIGACIONES Y DESAFÍOS PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI

© 2014

Primera edición, mayo de 2014

*Paulo Emilio Oviedo
Jaime Augusto Camacho Rojas
Víctor Manuel Ciro Silva
Elba Yaneth Ruiz Alfonso
Luisa Domínguez Caro
Óscar Iván Duitama Adame
Paola Katherine Niño Rincón
Luz Helena Pastrana Armírola
Gina Rosario Ausique Rincón
Mauro Freddy García Celis
Diego Andrés Piratova López
Jeimmy Bibiana Montaña
Farina Caraballo*

*Hugo Martínez
Leydy Astrid Bravo Rojas
Shirley Lorena Bravo Rojas
Luis Esneider Caro Triana
José Luis Meza Rueda
Janette Castillo Forero
Cilia Isabel Peña Menjura
Nubia Magnolia Chingaté Hortúa
Emilia Garzón Rodríguez
Diana Elizabeth Hernández Beltrán
Andrea del Pilar Liz
Diana Carolina Suárez Díaz*

*Editores Académicos
Paulo Emilio Oviedo
Luz Helena Pastrana Armírola*

*Coordinación editorial
Fernando Vásquez Rodríguez*

*Corrección de Estilo
María Angélica Ospina*

*Ilustración Carátula
Michael Gibbs*

*Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés*

ISBN: 978-958-8844-37-4

Impresión:
Editorial Kimpres Ltda.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Mayo de 2014

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

Entre desafíos y esperanzas.

Perfil del docente de las próximas décadas

Fernando Vásquez Rodríguez

• 13 •

Capítulo I

El docente ante los desafíos del siglo XXI

Paulo Emilio Oviedo

• 27 •

Efectos de la política pública sobre la profesión de docente

Jaime Augusto Camacho Rojas, Víctor Manuel Ciro Silva, Elba Yaneth Ruíz Alfonso

• 49 •

El docente ante la paradoja de la evaluación:

reflexiones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje

y la evaluación del desempeño docente

Luisa Domínguez Caro, Óscar Iván Duitama Adame, Paola Katherine Niño Rincón

• 67 •

Capítulo 2

Estrategia didáctica para la formación investigativa de docentes

Luz Helena Pastrana Armírola

• 5 •

• 79 •

**La reflexión docente como punto de partida en el uso
de las estrategias didácticas para el desarrollo de la actividad física**

*Gina Rosario Ausique Rincón, Mauro Freddy García Celis,
Diego Andrés Piratova López*

• 99 •

**La competencia comunicativa del docente, clave en la producción
escrita del estudiante**

Jeimmy Bibiana Montaña, Farina Caraballo, Hugo Martínez

• 121 •

**“Mucho ruido y pocas nueces: el quehacer docente
y el uso de las TIC”**

Leydy Astrid Bravo Rojas, Shirley Lorena Bravo Rojas, Luis Esneider Caro Triana

• 139 •

Capítulo 3

Malestar docente: realidades in-visibles

José Luis Meza Rueda

• 159 •

“Cámbieme a ese niño de salón”: una mirada al malestar docente

Janette Castillo Forero, Cilia Isabel Peña Menjura, Nubia Magnolia Chingaté Hortúa

• 177 •

**“Un rostro de la escuela nueva y la docencia rural:
Institución Educativa Departamental Chimbe**

*Emilia Garzón Rodríguez, Diana Elizabeth Hernández Beltrán,
Andrea del Pilar Liz, Diana Carolina Suárez Díaz*

Introducción

Entre desafíos y esperanzas Perfil del docente de las próximas décadas

Por Fernando Vásquez Rodríguez
Director Maestría en Docencia – Universidad de La Salle

Tal y como están las cosas hoy, en medio de críticas y asediada por múltiples desafíos, con mayor razón vale la pena dedicar algunas páginas a revisar y prospectar la profesión docente. Puede que estas reflexiones redefinan buena parte de lo que hacen cotidianamente los maestros y maestras en nuestra época, aunque su objetivo final está más lejos. Lo que pretendo es perfilar al educador de las próximas décadas, enmarcado en el contexto colombiano.

Una primera característica del futuro docente será su preocupación por prepararse o alfabetizarse en los nuevos saberes, lenguajes y tecnologías emergentes. Este rasgo, que parece consustancial a cualquier profesional, se torna más imperativo para los educadores si es que anhelan mantenerse vigentes, creíbles, contemporáneos de sus alumnos. Estar permanentemente capacitándose, estudiando, va a convertirse en la condición suprema de sobrevivencia, en el aspecto diferenciador que hará distinguirse a unos de otros en la demanda laboral; lo que marcará en gran medida el prestigio social de la profesión.

Aquí cabe decir, de una vez, que en las próximas décadas la necesidad de aprender será rubricada por el rápido avance de nuevos conocimientos y la avasalladora presencia con que la interculturalidad permeará las aulas o los espacios de aprender. No bastará conformarse con el saber de una disciplina ni

parapetarse tras la disculpa de que son modas pasajeras. Aunque suene tajante, el educador que no vuelva a las aulas o no esté renovando sus conocimientos, fácilmente perderá credibilidad y, muy seguramente, con dificultad hallará un nicho laboral estable.

Otro rasgo, asociado con el anterior, tendrá que ver con que los maestros y maestras se vuelvan investigadores de su práctica, que conviertan su aula en un laboratorio en el que problematicen y se pregunten sobre su quehacer docente. La idea de sólo impartir o dictar clase cederá ante el docente investigador que verá en cada dificultad, en cada fracaso de enseñanza o en cada problema de su institución, una oportunidad para reflexionar sobre lo que hace, para replantear una estrategia didáctica o para poner en tela de juicio una propuesta curricular. En los próximos años será más importante asumir con valor y entusiasmo ciertas incertidumbres pedagógicas y no conformarse con gastadas certezas que ya parecen ineficaces. Para ello, los nuevos maestros deberán acostumbrarse a tener evidencias, registros de lo que hacen; le seguirán la pista a un problema por varios semestres; hablarán recurrentemente con sus colegas de estas inquietudes y, aunque les cueste, le darán cuerpo escrito a esos proyectos, vinculando a los propios alumnos en dichas pesquisas.

Entreveo en este rasgo del futuro maestro un cambio en la organización y gestión de las instituciones porque, entre otras cosas, han sido diseñadas esencialmente para impartir un saber declarativo. Tendrá que pensarse en otras formas de organización, otras maneras de gestar la academia y nuevos roles a los acostumbrados de ponerse al frente de un salón a transmitir un conocimiento. Recordemos que si el docente no investiga su práctica, si no pone entre paréntesis lo que hacen él o sus alumnos, siempre estará desenfocado de los fines supremos de la formación, muy lejano de atender a las necesidades y urgencias de los actores educativos y por fuera del contexto en el que se inscribe su labor.

Una tercera característica, que veo hoy un tanto descuidada, será la de revitalizar los conocimientos y aportes de la psicología educativa, en especial lo relacionado con los procesos y estilos de aprendizaje, con las dinámicas de la atención y la motivación, y con las estrategias para propiciar los procesos metacognitivos. Estos saberes de la psicología que fueron en otras décadas elementos claves dentro de la formación de los licenciados y magísteres en

educación, ahora parecen poco importantes pero serán indispensables en las generaciones venideras. Cada día será más definitivo conocer en profundidad cómo se aprende, cómo se relacionan la motivación y el aprendizaje y cuál es el vínculo entre la atención y el logro académico. La psicología en estos y otros aspectos tiene una voz autorizada –con investigaciones y estudios consolidados– que es necesario recuperar para la enseñanza.

Pienso, además, en un campo de la psicología cognitiva como es el de los procesos de pensamiento; cuánto ayudará a los futuros docentes el ver las entrañas cognitivas de la deducción y la inferencia, del relacionar o hacer síntesis; y cuánto contribuirán esos conocimientos para enseñar a argumentar y el necesario e impostergable desarrollo del pensamiento crítico. Lo que quiero decir, en últimas, es que los futuros docentes tendrán que vivificar el rico capital de la psicología de la enseñanza.

Relacionado con el anterior rasgo, considero que los educadores de las próximas décadas deberán ser unos expertos en cómo organizar, regular y dinamizar grupos de personas. Aquí la llamada psicología de grupos y las dinámicas de los mismos serán herramientas de primera mano para lograr comprender y manejar grupos de estudiantes, que serán en el futuro más difíciles de controlar por su alta heterogeneidad y el desconocimiento generalizado a la autoridad. Digo esto porque no será suficiente el dominio de una asignatura; será vital el saber interactuar con los alumnos, el aprender a regularlos y el tener habilidades de control para no terminar diluyendo una propuesta o un proyecto de aula. Temas como la autoregulación, el trabajo en equipo y el liderazgo serán asuntos de primer orden en la agenda del educador del futuro si no quiere sucumbir a la barahúnda, la improvisación o el *laissez faire*, tan común en los ambientes escolares de nuestro tiempo.

No sobra recordar que tanto la psicología como la comunicación tienen una buena reserva de técnicas, estrategias y dinámicas en las que el desarrollo de habilidades sociales y la administración del trabajo mancomunado son conocimientos valiosos para desentrañar a los grupos en su constitución, movilidad y acompañamiento. Dicho de otra manera, si los maestros y maestras no tienen a la mano recursos del manejo de grupos, si no saben cómo organizarlos y motivarlos para alcanzar un fin, lo más seguro será que su autoridad se diluya o terminen apabullados por la fuerza irracional de las masas.

Un quinto atributo de este perfil del educador de las próximas décadas, y sobre el cual hay un reclamo y alerta en nuestra época, será el de vincular otras mediaciones tecnológicas a su enseñanza. Pero no se tratará únicamente del uso de las TIC, sino de ponerse en el rol de diseñador y productor de materiales educativos. Aquí es conveniente decir que estas nuevas mediaciones (como el blog, la webquest o las redes sociales) ponen el acento en otros roles del maestro hasta ahora poco capitalizados: por ejemplo, el de ser tutor, mentor o acompañante del estudiante, pero no desde los tiempos de la enseñanza sino desde los ritmos particulares del aprendiz.

De igual modo, las nuevas tecnologías harán que los maestros se preocupen por diseñar o crear nuevas formas y dispositivos para el trabajo independiente, su seguimiento y evaluación. Y aunque seguirán vigentes formas de enseñanza centradas en el profesor, tendrán que ser enriquecidas por otras en las que el aprendizaje colaborativo, cooperativo y autónomo ocuparán la primera fila. En consecuencia, habrá que disponer de variadas mediaciones (unas presenciales y otras virtuales) para diversificar el enseñar y ponerse a tono con los nuevos escenarios y maneras de aprendizaje. Por supuesto, el atender a estos otros alfabetismos tecnológicos formará parte de la agenda de los maestros del inmediato futuro.

Resulta oportuno ahora mencionar una sexta particularidad de los educadores de las próximas décadas. Me refiero al interés y puesta en acción de las diferentes dimensiones del desarrollo humano. Hablo de no concentrarse únicamente en el aspecto cognitivo o intelectual sino también atender a la dimensión afectiva, la dimensión expresiva, la dimensión trascendente o la dimensión moral. Los educadores —y las instituciones educativas en su conjunto— necesitarán tomarse más en serio el desarrollo integral de sus alumnos. No será un asunto de sólo consagrarse a impartir bien una asignatura sino entender que las nuevas generaciones, como se ven las cosas, crecerán mutiladas de ciertas dimensiones de su personalidad.

Sabemos que a la sociedad de consumo sólo le interesa privilegiar una faceta de lo humano: aquella relacionada con el tener y quizá con el aparentar. Pero hay otras facetas del hombre vinculadas con el ser y con el relacionarse. Será importante, por lo mismo, que los maestros y maestras estén alertas para subsanar el sobrepeso de una sola dimensión o enriquecer esos aspectos que quedaron raquíticos en su desarrollo. Las artes y las artesanías, las expresiones

de solidaridad y de compasión, los deportes, las prácticas del sentir y el convivir, todo ello será definitivo para que los alumnos logren armonizar el desarrollo de todas sus potencialidades. Avizoro por ello un cambio en los currículos –exclusivamente centrados en asignaturas– para que el eje o transversalidad sean las dimensiones del ser humano. Esto llevará a que los proyectos de aula cobren un brío renovado y los diferentes espacios de formación no anden sueltos sino enfocados a un mismo propósito.

Las propuestas de organizarse por ciclos, niveles o núcleos, o por problemas serán altamente provechosas y traerán consigo que los maestros se vean obligados a conversar con sus colegas, trabajar en común sobre un propósito, juntar esfuerzos y saberes diluyendo las fronteras celosamente protegidas por muchos años.

Enunciemos en este momento una séptima característica: las generaciones venideras de maestros tendrán que asumir con más compromiso y asiduidad la producción escrita. No podrán seguir siendo replicantes de voces ajenas; por el contrario, tendrán que lanzarse a pronunciar su voz, su propio pensamiento. En algunos casos será mostrando lo que enseñan y, en otros, produciendo sus propios materiales ya sean escritos o con alguna mediación audiovisual. Considero que esta será otra aduana a la cual tendrán que someterse –como ya sucede en varias universidades– el nuevo grupo de educadores. Por eso, el acostumbrarse a presentar ponencias en eventos, el publicar avances o informes de investigación, o el organizar reflexivamente su experiencia en un libro, serán tareas habituales o constitutivas de la profesión docente.

En todo caso, lo que cambiará será el perfil del educador escondido tras las cuatro paredes de su clase, repitiendo un saber foráneo y sin someterlo a una crítica permanente. De allí la relevancia de la escritura. Porque esta tecnología de la mente es una aliada fundamental en la tarea de distanciar la propia práctica para comprenderla y lograrla cualificar.

Relacionado con el aspecto anterior estará el punto de que a los educadores de las próximas décadas les tocará aprender o fortalecer las habilidades para trabajar en equipo. El maestro no podrá seguir considerándose una isla. Entonces, el aprendizaje o la cualificación de las habilidades sociales será la base para relacionarse con otros colegas de su institución o de otras instituciones y así participar en redes, grupos, equipos de investigación de cobertura regional,

nacional o internacional. Esto que parece difícil, en los tiempos próximos será altamente facilitado por las nuevas tecnologías de la comunicación, las redes sociales y el rol vinculante de la web. Pensarse trabajando en equipo, estableciendo diálogos, elaborando proyectos en común, formará parte de los nuevos escenarios laborales del maestro.

Por supuesto, tales habilidades traerán otras: el poder aceptar que los disensos son parte necesaria de la construcción mancomunada del saber, el aceptar el error sin que por ello emerja el mutismo, el resentimiento o la apatía. De alguna manera, los educadores del futuro aprenderán a saberse coequiperos, colegas, compañeros de ruta en la aventura de la formación de las nuevas generaciones. Quizá esta característica rompa de una vez la mirada de ser un gremio sólo para la reivindicación salarial o la protesta.

Una cualidad adicional, que entre otras cosas es de herencia lasallista, será la de que los educadores seguirán siendo —con más fuerza y persistencia— promotores de esperanza. De cara a un mundo que contagiará la idea de que “todo está perdido” o de una sociedad envuelta en el torbellino de “ya nada se puede hacer”, el maestro tendrá la responsabilidad o la lucidez necesaria para decir a las nuevas generaciones de estudiantes que sí es posible un mejor futuro, que sí vale la pena la vida con sus tensiones y dificultades y que hay utopías por alcanzar y muchos sueños inéditos en cada una de las personas.

Los educadores no podrán ser promulgadores de fatalismos o derrotismos. Todo lo contrario. Su labor de fondo, lo que da sentido a su oficio, es su capacidad y su tesón para ser un poco de luz en medio de la oscuridad y percibir un intersticio de posibilidad en donde todos ven fracaso y pérdida. Porque no se podrá ser un maestro —un maestro de verdad— si no se tiene alguna confianza en el que aprende, alguna esperanza en medio de la torpeza y el desgano, algún ideal a pesar de las condiciones adversas.

Esta función, por momentos profética, es la que ha mantenido viva la profesión de ser maestro, y es la que, así se escuchen voces apocalípticas y malintencionadas, seguirá enhiesta en los próximos tiempos. ¡Qué grato será seguir levantando la bandera de la esperanza cuando el grueso de la sociedad haya clausurado los horizontes a las nuevas generaciones!

Capítulo I

EL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI¹

Paulo Emilio Oviedo²

Para empezar, quiero reconocer que estamos inmersos en una época de profundos cambios culturales influidos por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El enorme impacto producido por tecnologías como Internet ha puesto en jaque los supuestos que fundamentaban el proceso de enseñanza y aprendizaje en la pedagogía tradicional. Este nuevo panorama en el que nos vemos envueltos remece en muchos docentes una serie de creencias y prácticas con las cuales fundamentábamos nuestro quehacer pedagógico. Esto se ve agudizado por el hecho de que no fuimos formados profesionalmente para el nuevo escenario. El objetivo de este escrito es hacer un análisis sobre los nuevos requerimientos educativos que nos imponen los cambios culturales y tecnológicos, con la intención de descubrir las claves de dichos cambios para transformar este análisis en un punto de partida que nos

¹ Este escrito es fruto de la reflexión que desde la práctica hace el docente a lo largo de sus años de experiencia que le permiten proponer algunas ideas de acción para asumir los desafíos del siglo XXI.

² Licenciado en Administración Educativa y en Español de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación con especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular. Estudios de doctorado en Educación. Actualmente es docente investigador de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Miembro activo del Grupo de Investigación en Resolución de Problemas, Evaluación y Dificultades de Aprendizaje (Prevadia). Correo electrónico: poviedo@unisalle.edu.co

permita asumir las nuevas competencias profesionales que nos posibiliten formar adecuadamente a los ciudadanos del siglo XXI.

Para muchos colegas, los nuevos requerimientos educativos que nos imponen los cambios culturales y tecnológicos producen una serie de incertidumbres. Vislumbramos que la forma en que fuimos formados, y que es con la cual formamos, ya no da respuestas válidas en los nuevos escenarios. Esta brecha se profundiza cada vez con más rapidez y nos enfrenta a un momento de crisis. Los cuestionamientos y el espejismo de que todo tiempo pasado fue mejor nos llevan muchas veces a desentendernos de la necesidad y la profundidad de los cambios.

La presente reflexión nace de prácticas pedagógicas personales y de su contexto empírico. Analizar el tema y profundizar en él no tienen otro sentido que encontrar respuesta a nuestros interrogantes para, de esta forma, abrir caminos por los que se pueda transitar con la finalidad de apropiarnos de los elementos que nos permitan transformar las prácticas profesionales y sumarnos a los esfuerzos de aportar una educación acorde a las necesidades de los nuevos tiempos.

LAS EXPECTATIVAS ACTUALES DEPOSITADAS EN LOS DOCENTES Y LOS DESAFÍOS A LOS QUE SE ENFRENTAN

Son muchas las expectativas que en la actualidad se depositan sobre los docentes; muy numerosas las demandas que se les plantean desde los modelos teóricos y desde las prácticas institucionales, independientemente del nivel escolar en que se desempeñen o de la modalidad educativa en que se ubiquen. Lo que se espera del docente parece hoy en día abrumador: entre otros atributos, 1) ha de conocer solentemente su disciplina y poseer una significativa experiencia profesional; 2) debe ser ético y mostrar identificación institucional; 3) manifestar una personalidad receptiva y carismática, y comunicarse de modo asertivo y comprensible. Además, resulta necesario que posea habilidades pedagógicas y que maneje apropiadamente estrategias, técnicas y recursos didácticos diversos, tanto los clásicos como los actuales. Por si fuera poco, es muy deseable que reflexione sistemáticamente sobre su labor y que analice de un modo crítico los resultados que arroja su actividad

magisterial, especialmente los aprendizajes que consigue entre sus estudiantes (Perrenoud, 1999/2004).

Expectativas como estas, posiblemente excesivas para la mayoría de los docentes, aumentan cada año de manera inexorable y eventualmente impactan tanto la selección de maestros como la formación y la actualización. Se constituyen en referentes valorables que orientan la conformación de un perfil o unos perfiles ideales para el docente. En alguna medida y a veces de modo más tácito que explícito, se reflejan en los criterios utilizados para la incorporación de los docentes a las funciones educativas. También modelan los procesos formativos y de reciclaje profesoral, aunque este efecto de modelamiento sea generalmente diferido e indirecto. Y ocasionalmente condicionan los sistemas de evaluación docente en la forma de indicadores o dimensiones que los especialistas desarrollan y que los instrumentos evaluativos han de calibrar con relativa certeza (Díaz Barriga y Rigo, 2008).

En cuanto a los mayores desafíos a los cuales se ve enfrentado el docente, en los últimos años, a esta larga lista de expectativas se ha sumado una relativamente novedosa: el deseo de que los docentes o al menos una mayoría de ellos, se manifiesten interdisciplinarios; que posean disposición y competencia para ejercer la tarea pedagógica estableciendo relaciones entre los distintos campos del saber humano. Cada vez más se insiste en la necesidad de que los docentes, desde la primaria hasta el nivel superior, desarrollen capacidades para tender puentes entre las artes, las ciencias, las tecnologías y las humanidades, que suelen compartimentarse y aislarse en los currículos escolares. Y se plantea también la necesidad de que lo hagan con un espíritu abierto, preocupados por establecer un diálogo efectivamente comunicativo con otros profesionales, con otros docentes y con otros espacios curriculares, incluso aparentemente inconexos con los suyos. Se aboga, pues, por la postulación de una enseñanza interdisciplinaria y de un docente capaz de ejercer esa forma de enseñanza, que la valore como relevante (Ander-Egg, 1994; Castañer y Trigo, 1997).

Por otra parte, la necesidad de incorporar las TIC al desarrollo profesional de los docentes, ya no se reduce solo a que conozcan y manejen equipos tecnológicos. El actual desafío está, sobre todo, en conseguir que los docentes reflexionen, investiguen y comprendan cómo los estudiantes de hoy están aprendiendo a partir de la presencia cotidiana de la tecnología; cuáles son los actuales estilos y ritmos de aprendizaje de la niñez y la juventud, configurados

desde el uso intensivo de las TIC; cuáles son las nuevas capacidades docentes que se requieren para enfrentar adecuadamente estos retos, y qué cambios deben producirse en la cultura escolar para avanzar de acuerdo con los tiempos, con las demandas sociales y con los intereses de los estudiantes. Esto que hasta hace poco se denominaba “nuevas o modernas tecnologías de información y comunicación”, ya es parte de la rutina diaria de las personas, particularmente de los niños y jóvenes, que acceden cada minuto a formas de comunicación radicalmente distintas a las de las décadas pasadas.

En este sentido, el desafío tiene que ver con la creación efectiva de ambientes pedagógicos participativos, con la generación de estrategias didácticas para la promoción y el mantenimiento de la interacción. Paralelamente, *posicionar al alumno como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalecer sus competencias para aprender a aprender permanentemente*, como se ha planteado reiteradamente, requiere no solo de una nueva organización curricular, sino de estrategias didácticas que permitan fortalecer el desempeño de competencias y, ante todo, de la capacidad para contribuir a la solución de problemas, no a partir de las propias respuestas y estrategias, sino acompañando al alumno para que identifique sus propias potencialidades (Oficina Internacional del Trabajo [OIT], Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional [Cinterfor], 2008, p. 108).

PENSANDO EL OFICIO DEL DOCENTE Y LA CARRERA DOCENTE COMO UN CONTINUUM

La idea de *oficio* permite trabajar sobre la formación del juicio práctico del docente, sobre la necesidad de reflexionar sobre la acción, y recupera la importancia del aprendizaje situacional, en contextos naturales, el cual se produce en el transcurso de la experiencia, en el intercambio con los pares a lo largo de la trayectoria de desarrollo que cada sujeto recorre.

El oficio se construye en el entrecruzamiento de los caminos subjetivos y colectivos, o sociales, a partir de las trayectorias que resultan del entramado de las acciones y elecciones que los docentes realizan en contextos y situaciones particulares. No existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica –incluyendo la práctica científica– como no sea practicándola con la ayuda de algún guía o entrenador, quien asegure y tranquilice, quien

dé el ejemplo y corrija enunciando en la situación, preceptos directamente aplicables al caso particular (Bourdieu, 1995, p. 163).

El oficio se adquiere en la práctica y esta se inscribe en las coordenadas institucionales de la organización escolar en la cual se ejerce la tarea. Es en las escuelas, en culturas institucionales específicas, donde los conocimientos de la formación inicial son puestos en juego en la construcción de sentidos para la tarea de educar. Por ello, la modificación de los rasgos e imágenes asociados al ejercicio del trabajo docente, no puede ser disociada de la transformación de las instituciones y de las gramáticas escolares que estructuran las experiencias de alumnos y docentes en las escuelas.

El aprendizaje en la práctica debe ser acompañado de un trabajo sistemático de reflexión, lectura e interpretación de la actividad, de diálogo con el colectivo docente y con la producción del campo pedagógico. De lo contrario, difícilmente puede movilizar, cambiar rutinas que están fuertemente arraigadas, y es probable que termine reforzando las prácticas existentes sin cuestionarlas. Pero esta posibilidad requiere, a la vez, de la creación de nuevos espacios de trabajo para el docente y la transformación de las actuales condiciones laborales.

Ser docente en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, en el surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las aceleradas transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para desarrollar nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción para asumir el control sobre su práctica y mejorar las experiencias escolares de niños y jóvenes, desempeñando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, y construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar.

En este marco es donde debemos replantearnos la discusión acerca de la *formación inicial y permanente del docente*: cuáles son los dispositivos más adecuados para su desarrollo profesional; qué propósitos deberían perseguir las acciones de capacitación en el contexto de las actuales demandas que enfrentan la profesión y el oficio. El desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos.

Una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase, probablemente esté ligada a la posibilidad que los docentes tengan para:

- revisar los orígenes, las matrices fundantes del oficio a la luz de las condiciones actuales de la escolarización, de las nuevas identidades infantiles y juveniles que habitan en la escuela;
- profundizar, diversificar, reconstruir los espacios, las temáticas, los dispositivos y las estrategias de intercambio de experiencias y formación permanente de los docentes;
- participar del análisis de las prácticas escolares cotidianas para transformar rutinas y generar nuevas alternativas, estrategias y modalidades de intervención sobre la escolarización de niños y jóvenes.

En relación con la carrera docente como un *continuum*, vemos que la docencia no es generalmente visualizada en forma de carrera a lo largo de la vida, sino como un proceso de formación inicial. Desde allí se anidan discusiones insalvables de planes, programas, currículo, como si resolviesen *per se* el tema de la actitud de permanente estudioso.

Tener estudiantes a su cargo y dar clases no significa ser docente. Se torna necesario establecer una carrera docente donde se recorran diversos estadios de un *continuum*. Recorrer ese *continuum* es distinguir las destrezas alcanzadas en un momento inicial y en un momento más avanzado, para llegar a ser luego un docente destacado. En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas.

La idea de una carrera con estos estadios obedece al carácter dinámico de la construcción de los saberes y prácticas pedagógicas. Esta construcción progresiva tendría su correlato en diferentes estímulos, de acuerdo con los desempeños demostrados. Un *continuum* con los estándares claros aseguraría que los docentes saben lo que tienen que demostrar en las diferentes etapas de su carrera, ayudaría a los evaluadores a saber lo que tienen que buscar y haría posible identificar áreas de conocimiento en el desempeño de los docentes para diseñar programas de desarrollo profesional que se dirijan a esas áreas (Delannoy, 2001).

La actualización permanente de los docentes es un elemento básico de su profesionalidad, no solo con el fin de actualizar y adecuar sus conocimientos científicos, técnicos y didácticos a las nuevas propuestas curriculares para los distintos niveles, ciclos y etapas del sistema educativo, sino además para incorporar nuevos repertorios profesionales que les permitan abordar situaciones complejas y conflictivas propias de la práctica docente y superar desde el equilibrio y la madurez personal y profesional situaciones de desbordamiento y estrés.

EL ORDEN SOCIAL E INDIVIDUAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS HUMANOS

Los seres humanos nos educamos de acuerdo con dos procesos fundamentales y complementarios: uno de orden social y otro de orden individual. En el transcurso de ambos procesos, el ser humano transita entre lo que aprende en teoría y lo que aplica a través de su experiencia en una contrastación de esos saberes particulares con los contextuales.

La educación de las personas es el resultado de múltiples variables de tipo contextual que tienen su efecto positivo o negativo en lo relativo a su comportamiento, en su ideología y en su desarrollo profesional, por lo cual se podría afirmar que el ser humano como ser social se educa y se transforma en su contexto.

La sociedad, por lo tanto, constituye un espacio educador, el más abarcador y efectivo de todos. Debido a eso, la educación debe guiar a la persona a que interpele su contexto, no meramente sometiéndolo. La cultura y la educación forman un binomio nodal en la capacidad de transformación crítica de los individuos en una sociedad de permanentes cambios e incertidumbres.

El concepto de *educación permanente de aprender a aprender* es uno de los pilares de la educación del siglo XXI. Esto indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado que acontece en aproximaciones sucesivas a los objetos de estudio. Inserta en esta visión de integración y totalidad, la docencia se concibe como un proceso facilitador de los aprendizajes. Pero actualmente se advierte una formación docente dominada por la tendencia de enseñar a manejar contenidos, pero no a elaborarlos, debatirlos ni transformarlos.

Los desafíos actuales de la sociedad demandan del docente la demostración de una competencia profesional real, basada en un sólido dominio científico y en la capacidad de ejercerla. Como consecuencia de ello, se vislumbraría una ruptura del paradigma de la repetición y transmisión de conocimientos por otro basado en las competencias que se construyen y transforman.

EL APRENDER A APRENDER: UN PASO ADELANTE

En la pedagogía actual cada vez se hace más hincapié en la idea de que el estudiante ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículo escolar, para que el estudiante se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolaridad. Y es al docente a quien se encomienda la tarea de *enseñar a aprender* y al estudiante la de *aprender a aprender*.

La Comisión Económica Europea (2004) define *aprender a aprender* como:

... la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin reutilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza (s. p.).

¿Qué implica aprender a aprender?

Aprender a aprender implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como afectivos. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje.

El propósito fundamental radica en el desarrollo de la autonomía cognitiva y afectiva: la capacidad de adaptarse a nuevas tareas activando los dos componentes básicos de aprender a aprender necesarios para su eficaz puesta en práctica:

- el cognitivo –más relacionado con conocimientos y destrezas–;
- el afectivo –más relacionado con creencias y actitudes–.

Aprender a aprender implica:

- tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, tales como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de ellas (conocimientos);
- tener habilidades para obtener información y transformarla en conocimiento propio, sabiendo aplicar los nuevos conocimientos en situaciones parecidas y contextos diversos y, al mismo tiempo, proponerse metas alcanzables y cumplirlas, autoevaluarse, autorregularse y saber administrar el esfuerzo (destrezas);
- tener curiosidad para plantearse preguntas; identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema; perseverancia en el aprendizaje, responsabilidad y compromiso personal; aceptar los errores y aprender de y con los demás (actitudes).

Desde esta perspectiva, aprender a aprender supone dotar al individuo de herramientas para ello y, de este modo, desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

¿Qué tipo de docente ayuda a aprender a aprender?

Recordemos que la labor del docente en el aula no es únicamente transmitir conocimiento, sino acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad a conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar, lo mismo que ayudar a que se desarrollen mejor en todas las áreas de su vida. Enseñar a aprender a aprender significa conseguir que los estudiantes experimenten a lo largo de su escolaridad el placer que produce entender algo que antes no comprendían, resolver un problema, sentirse capaces.

Se necesita un docente reflexivo que valore el error, que tolere la incertidumbre y los fracasos. Que sea modelo de un comportamiento estratégico. Que tenga como metas las competencias y no solo los contenidos. Que le importe tanto el progreso intelectual como el bienestar emocional de sus alumnos. Que trabaje en equipo. Un docente que enseñe a pensar para lograr autonomía, independencia y juicio crítico, todo ello mediado por un gran sentido de la reflexión. El docente debe desarrollar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos y, por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que el estudiante logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que, a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

¿Cómo enseñar a aprender a aprender?

Enseñar a aprender a aprender puede y debe hacerse desde la educación infantil. El énfasis en las características conscientes del proceso de aprender a aprender ha podido llevar a la idea de que esta disposición solo puede recomendarse y conseguirse a partir de determinado momento en el desarrollo. Sin embargo, esta suposición es errónea. Los niños de preescolar de hecho van desarrollando sus capacidades de toma de conciencia de sus procesos mentales y de los demás.

Por ejemplo, dicen algunas colegas que los niños en sus juegos pasan de jugar solos a incorporar a otros compañeros, con la necesidad que conlleva de adaptar la propia conducta a la de los otros a través no solo de la observación de las acciones externas sino de inferencias sobre sus intenciones o deseos. Avanzan también en su capacidad de consolar o fastidiar a sus iguales. Y de la misma manera van apareciendo las capacidades metalingüísticas. Además, el juego simbólico, las conversaciones con adultos y compañeros aumentan la capacidad de adoptar el papel del otro. En los primeros niveles podemos comenzar ya a instaurar el hábito de interrogarse por cuáles son los objetivos, qué pasos hay que dar, lo hemos hecho bien o mal, qué otra cosa podemos hacer, qué nos gusta más de aprender y qué nos resulta más difícil. Esto siempre recordando que la acción es lo esencial en estas edades y que demandas excesivas de explicitación pueden resultar tediosas y prematuras.

Investigaciones y experiencias de aula con preescolares (Lacasa y Herranz, 1995) han constatado que niños y niñas de estas edades pueden llevar a cabo

actuaciones estratégicas en situaciones de aprendizaje cooperativo. Por supuesto, la índole de las tareas o el apoyo de los adultos se transformarán en cada etapa escolar, pero el hábito de aprender a aprender se construye desde el comienzo de la escolaridad.

No se puede enseñar a aprender a aprender al margen de los contenidos de las áreas del currículo. Aprender a aprender necesita de cada área para su desarrollo. Por tanto, no se aboga por la introducción de programas generales sobre razonar, observar o recordar. La utilización de algunos de ellos, como el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein o el Proyecto Inteligencia de la Universidad de Harvard, cuenta ya con cierta tradición en el medio educativo. Aunque pienso que estos programas, como otros relacionados, por ejemplo, con la enseñanza de las habilidades del método científico, pueden ponerse al servicio de aprender a aprender, no comparten los mismos objetivos, y lo que es fundamental, alcanzar la transferencia de las habilidades incluidas en aprender a aprender supone que estas formen ineludiblemente parte de las áreas curriculares de educación infantil, primaria, secundaria o superior.

ALGUNAS IDEAS DE ACCIÓN

A partir de pensar cuáles son los cambios que significan los mayores desafíos para los docentes y, por cierto, sin pretender agotar el tema, comparto con ustedes algunas ideas que he venido tomando; de ellas, como siempre digo, no me pertenecen más que la forma de relacionarlas y alguna que otra idea producto de mi práctica personal siempre en la búsqueda de nuevas metodologías.

De las propuestas contemporáneas que recuperan protagónicamente la idea de una formación interdisciplinaria, se destacan tres especialmente: la de una *enseñanza basada en problemas*, la del *currículo integrado* y la de una *organización modular*.

La primera, la de una *enseñanza basada en problemas*, consiste en la presentación organizada de situaciones desafiantes relativamente complejas y adaptadas a un grupo de estudiantes, como estrategia central para el desarrollo del programa de una asignatura o de un plan de estudios. Aunque los problemas pueden ser de índole teórica, por lo general resultan cercanos a la realidad y son de carácter más bien práctico. De esta manera, el trabajo en el aula se aleja de

una enseñanza convencional excesivamente centrada en lo monodisciplinario y se orienta en la dirección de una óptica más diversificada y comprehensiva (Norman y Schmidt, 1992).

Sobre la segunda, la del *currículo integrado*, por su parte, se dice que “puede resolver la dicotomía o debate planteado a la hora de optar por una denominación del currículum que integre a su vez los argumentos que justifican la globalización y los que proceden del análisis y defensa de mayores cotas de interdisciplinariedad en el conocimiento” (Torres 1996, p. 113).

A su vez, la propuesta de *organización curricular modular* es caracterizada por unidades de enseñanza-aprendizaje (módulos) que se organizan globalmente en torno a problemas de la realidad, cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria.

La complejidad del estudio de la realidad se ha hecho evidente a través de los avances de cada disciplina científica. Se ha llegado a un nivel de especialización que paradójicamente ha demostrado la necesidad de relacionar y complementar diversos enfoques para comprender los procesos complejos y dinámicos que se dan en la naturaleza, la sociedad y el pensamiento (Ehrlich, 1996, p. 95).

De lo anterior puede inferirse que la idea de una enseñanza interdisciplinaria se ha desplegado preferentemente en relación con la educación superior. Pero actualmente se le considera de gran relevancia para todos los niveles escolares: de hecho, está desarrollándose con celeridad y su influencia se extiende hacia modalidades educativas que originalmente no la suscribían entre sus referentes (Gómez, 2005; Castañer y Trigo, 1997).

Por otro lado, se plantea la necesidad de *renovarse e innovar*. Hay que atreverse a ceder un poco del poder formal que tenemos y compartir con los estudiantes la responsabilidad del aprendizaje y la formación, haciéndolos sujetos activos de ella. Si cedemos un poco, lograremos un liderazgo académico tan significativo que, a los ojos de nuestros estudiantes, seremos más que antes. Renovarse e innovar es perderle el miedo, no solo al uso de las TIC, sino también a las formas de evaluación, al trabajo en equipo y a la búsqueda de ideas y razonamientos personales de los estudiantes.

La necesidad de desarrollar las competencias y habilidades que requieren nuestros estudiantes para su desempeño provechoso en el siglo XXI, no es para hoy ni para cincuenta años atrás. Una colega me decía que los programas de estudio son muy extensos, pero que nada de ellos puede excluirse. Es un error (creo yo). Nosotros creemos que los conocimientos que pertenecen al canon sagrado de la historia no pueden excluirse, pero desarrollar la capacidad de aprender a aprender nos pone a cubierto de cualquier queja de nuestros alumnos. Podrán ellos aprender lo que quieran si les enseñamos a hacerlo. Pero si no nos atrevemos a dejar de lado conocimientos que a ellos poco les importan (por muy necesarios que nos parezcan) y los enseñamos con métodos anticuados, con escasa significación y sin ninguna innovación pedagógica, terminarán olvidados o comprendidos a medias y los estudiantes nunca en su vida podrán adquirirlos por sí solos si no les enseñamos a aprender a aprender.

Sin embargo, no puedo hacer esto, si no tengo en alto, muy en alto, la capacidad de los estudiantes; si me dejo tentar con la fácil idea de que no son capaces, de que ellos llegarán “hasta por ahí no más”. Si creo en ellos, hay más posibilidades de éxito.

Finalmente, una propuesta no última ni menor es aquella que nos impulsa a vincularnos con el conocimiento de mejor manera. A entregar a nuestros estudiantes estrategias metacognitivas, a dotarlos de maneras de manejo de información, a hacerlos conscientes no solo de la necesidad de un uso práctico de las TIC, sino también de un uso ético y un uso crítico. A no caer en la tentación de encontrar malo todo lo que les gusta (fotolog, chat, etc.) y a buscar una forma de comprender estas experiencias.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bourdieu, P. (1995). Transmitir el oficio. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1997). La interdisciplina curricular, una necesidad de la actual reforma educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 58, 27-29.
- Comisión Económica Europea (2004). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Autor.

- Delannoy, F. (2001, mayo). *Profesionalismo docente y aseguramiento de la calidad de la enseñanza*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Profesionalismo docente y calidad en educación”. Santiago de Chile.
- Díaz Barriga, F. y Rigo, M.A. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de docentes. En M. Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 121-160). México: IISUE-UNAM.
- Ehrlich, P. (1996). Bases pedagógicas del sistema modular. En M.I. Arbesú y L. Berruecos (coords.), *El sistema modular en la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana* (pp. 87-102). México: UAM.
- Gómez, S. (2005). Arte y ciencia: el sincretismo posible. *Grupo Docente. Revista on line de educación*, 16.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1995). *Aprendiendo a aprender. Resolver problemas con iguales*. Madrid: MEC, CIDE.
- Norman, G. y Schmidt, H. (1992). The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. *Academic Medicine*, 67, 557-565.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor). (2008). *La formación profesional y la productividad*. Montevideo: Autor.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje* (J. Andreu, Trad.). Barcelona: Graó. (Trabajo original publicado en 1999).

EFFECTOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LA PROFESIÓN DE DOCENTE

Jaime Augusto Camacho Rojas¹
Víctor Manuel Ciro Silva²
Elba Yaneth Ruiz Alfonso³

En momentos como estos, la educación en general y las escuelas en particular se convierten en lo que Halsey llamó una vez “la papelera de la sociedad”: receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles.
Andy Hargreaves (1994)

En este capítulo se analizan las opiniones de los docentes frente a los cambios que se le están imponiendo al ejercicio de su profesión, en el contexto de transformación del sistema educativo que se viene llevando a cabo a partir de

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED. Correo electrónico: jcamacho55@unisalle.edu.co

² Economista de la Fundación Universidad Central. Especialista en Gerencia administrativa y financiera pública de la Fundación Universidad Central. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Jefe de la Oficina Asesora de Planeación y Sistemas de la Superintendencia de la Economía Solidaria. Ha sido docente de las Universidades América, Autónoma de Barranquilla, Iberoamericana, los Andes, Libre de Colombia y Jorge Tadeo Lozano. Correo electrónico: victor.ciro@yahoo.es

³ Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Lenguaje y Pedagogía de proyectos de Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio San Isidro Sur Oriental IED. Correo electrónico: yarual1212@gmail.com

la década de 1990 en Colombia, así como en otras partes de América Latina. Es el resultado de la investigación *Efectos⁴ de la política educativa colombiana sobre la profesión docente en el periodo 1991-2011*, en la que se describieron los efectos de la aplicación de políticas públicas en educación sobre el ejercicio de la profesión docente en las dos últimas décadas, a partir del análisis de los resultados de diez investigaciones en docencia llevadas a cabo por veintitrés maestrantes de la Universidad de La Salle en Bogotá.

La reflexión giró en torno al interés por analizar y comprender la relación que existe entre la actual política pública en educación y el ejercicio de la profesión docente en el país, especialmente en el sector público, y se apoyó en la idea de que se debe prestar especial atención a la voz del docente para el planteamiento de una política pública en educación que busque contribuir a su desarrollo personal y profesional. En este sentido, el capítulo se organizó en tres apartados: en el primero se hace una breve descripción del contexto ideológico de transformación del sistema educativo colombiano; en el segundo se describen los efectos descritos por los docentes en las tesis de grado, los cuales se sintetizaron en cuatro categorías, y finalmente, se dan a conocer las principales conclusiones del estudio.

Para empezar, afirma la Unesco (1998) que la historia reciente del desarrollo educativo en América Latina y el Caribe se caracterizó por un importante proceso de transformación que implicó tres elementos fundamentales: primero, la educación adquirió una dimensión central en el desarrollo socioeconómico, lo cual implicó articular las políticas educativas con las estrategias globales de desarrollo; segundo, sustentados en la importancia de la educación para garantizar la igualdad de oportunidades, se transformaron los sistemas educativos en búsqueda de una educación de mayor calidad con equidad, y tercero, se le atribuyó un significado político-ético a la educación para contribuir a la paz, la democracia y el desarrollo. Bajo esta lógica, se explican las estrategias promovidas por el Banco Mundial para la educación en el continente americano, orientadas a motivar “las inversiones en educación que contribuyeran a la acumulación de capital humano, esencial para lograr unos ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido” (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996, p. 1), mediante la aceleración de las reformas a los sistemas de financiamiento y gestión de la educación en función de eficiencia, eficacia, flexibilidad y resultados.

⁴ En Filosofía, en lógica formal, el término *efecto* se asume como “el efecto de una causa formal”.

Esteve (2007) afirma que estas transformaciones de los sistemas educativos han producido una tercera revolución educativa: un tipo de revolución silenciosa, consecuencia de la adaptación de la educación a los profundos procesos de cambio social registrados a finales del siglo XX, que causan desconcierto y malestar en el docente al tener que enfrentarse a la incertidumbre de unos sistemas educativos que están en plena transición, en la que se le exige asumir mayor número de responsabilidades. No solo las responsabilidades del docente son más amplias, sino que “sus papeles son más difusos” (Hargreaves, 2005, p. 142): ahora el docente, además de atender la enseñanza, también debe asumir funciones de carácter administrativo y de gestión; responder a mayores compromisos laborales; ser un facilitador del aprendizaje y organizador del trabajo del grupo; cuidar del equilibrio psicológico; promover la integración social y hasta la formación sexual de sus alumnos. Todo ello generó problemas de identidad en la profesión docente y produjo una imagen social de crisis colectiva y pérdida de prestigio de la profesión en que los docentes “llevan el peso de reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de previsiones mínimas sobre los nuevos problemas emergentes” (Esteve, 2007, p. 19).

El politólogo estadounidense Francis Fukuyama (1992) aseguró que el liberalismo político y económico se “impuso finalmente en el mundo debido al agotamiento de sistemáticas alternativas viables al liberalismo occidental” (p. 3), tras la desintegración del bloque comunista a principios de los noventa. A partir de ese momento, el capitalismo se consolidó como el paradigma social incuestionable y la economía de mercado como modelo de organización de la sociedad para producir. Bajo las nuevas circunstancias históricas, la corriente política económica neoliberal encontró las condiciones propicias para promover su ideología, la cual está encaminada a reducir al mínimo la intervención estatal tanto a escala económica como social. Dicho modelo, a través de la tecnocracia de organismos públicos internacionales como el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio o el Fondo Monetario Internacional –que no dependen de las Naciones Unidas y, por ello, están exentos del control de la comunidad internacional–, impulsó una serie de reformas políticas que buscaron limitar el papel del Estado y extender la iniciativa privada a todas las áreas de la actividad pública, especialmente en los países subdesarrollados.

El profesor Tamayo (2005), al hacer una mirada a las políticas implementadas para América Latina a finales del siglo XX, aseguró que fue evidente el afianzamiento del modelo neoliberal mediante la creciente intromisión de la banca

internacional en la esfera educativa a escala mundial y regional, a raíz de los acuerdos en distintas cumbres internacionales⁵. Con la Conferencia Mundial Educación para Todos (realizada en Jomtien en 1990), la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia (celebrada en New York el mismo año), la iniciativa de educación Plan Universal Reacceso a la Educación (reunida en Miami en 1994), el acuerdo de Santiago de Chile (1996) y la tercera cumbre de Quebec (2001), la Unesco, agencia internacional especializada para la educación, quedó superada a un papel de subordinación en la asesoría para el diseño de políticas educativas a los países de la región y supuso la incorporación de estrategias y principios del mundo económico al campo educativo.

Esto significó, desde la perspectiva de Martínez (2004), una transformación radical de la narrativa educativa, “un giro estratégico mediante el cual se desplazó la enseñanza, como acontecimiento complejo del saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos” (p. 7). Para dicho autor, el énfasis en las competencias y en los aprendizajes significó una reconversión del modelo educativo donde el problema no sería de insumos —maestros capacitados, buen currículo, equipamiento moderno, libros de texto, etc.—, sino de garantizar, por diferentes vías, resultados que se miden en términos de aprendizaje de competencias consideradas necesarias para enfrentar un mundo globalizado.

En este sentido, Martínez, Noguera y Castro (2011) aseguran que el énfasis en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje hizo que la educación se asemejara a una empresa de rendimiento a escala de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas. Bajo esta lógica, la escuela debe cumplir con la función de aplicar un paquete curricular uniforme, garantizando en los

⁵ En la Primera Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, realizada en 1990 y denominada “Educación para todos”, se acordó que, como condición indispensable, la educación debe contribuir al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia y a la cooperación internacional. Lo anterior se concretó en la cumbre de Miami realizada en 1994, donde se lanzó el Plan de Acceso Universal a la Educación para el año 2010. En el Foro Mundial de la Educación, realizado en Dakar en el año 2000, se acordó que la educación debe satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: se debe enseñar a aprender a asimilar conocimientos. Este foro renovó los compromisos y extendió el plazo de la universalización hasta el 2015. En la Tercera Cumbre de las Américas, realizada en Quebec en 2001, se fortaleció la idea de que en una economía mundial basada en el conocimiento, es esencial que las personas posean aptitudes necesarias para competir, y se adquirió el compromiso de fomentar la inclusión y la igualdad, de promover la integración económica y el libre comercio, y lograr una mayor participación de las mujeres, los jóvenes y los pueblos indígenas en la vida política, económica y social.

estudiantes la adquisición de un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas útiles al modelo económico; el docente es reducido al papel de administrador de currículo y ve restringida su autonomía sobre el proceso de enseñanza, pues otros son los que planifican, definen, reglamentan y controlan todo el proceso, y la enseñanza se redujo a una instrucción mecánica para acreditar la máxima eficiencia en el aprendizaje. Frente a esta concepción de las políticas educativas, se dio origen a un movimiento de resistencia, a partir del cual “distintos sectores de la población buscaron interceptar los efectos y desviar las medidas tomadas desde los organismos estatales” (p. 178); es el caso de la consolidación del Movimiento Pedagógico en Colombia.

La concepción de la educación como empresa puede explicar el carácter de las reformas que impulsó el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1996), en las cuales se estableció como prioridad para la educación atender la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y contribuir al desarrollo económico: la estrategia de este organismo para reducir la pobreza se concentró en la “promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres”. Con ello, las inversiones en educación debían contribuir a la “acumulación de capital humano”, que es esencial para lograr unos ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. Desde esta perspectiva, los países caracterizados por un ingreso bajo y medio tuvieron que acelerar el ritmo de la reforma de la educación, bajo la consigna de que el atraso de esta podría menoscabar su crecimiento, mientras que una reforma oportuna podría reportar beneficios en términos de crecimiento económico y de reducción de la pobreza.

La calidad de la formación del capital humano debió responder a las necesidades y expectativas de los empresarios y se consideró fundamental para alcanzar niveles de competitividad, llegando incluso a la organización de instancias especializadas en la elaboración de informes de competitividad, con el propósito de contar con documentos de trabajo que permitieran a los países conocer su estado en dicho aspecto desde una perspectiva local e internacional, en especial frente a aquellos con los cuales compiten. En el caso colombiano, en 2007 se creó el Consejo Privado que asumió la tarea de elaborar informes anuales con propuestas encaminadas a mejorar la competitividad y la productividad del país. El Consejo Privado de Competitividad ha elaborado varios informes nacionales, entre los que se cuenta el del periodo 2011-2012, denominado *Ruta a la prosperidad colectiva*, el cual precisó una serie de cambios estructurales

para aumentar la productividad de la economía, fundados especialmente en la innovación.

Como se advierte, actualmente los docentes deben atender muchas y muy variadas demandas, empezando por el logro de los aprendizajes de los alumnos, y son cada vez mayores las responsabilidades que les han asignado las reformas educativas a la escuela, entre las que se encuentran funciones antes asumidas por la familia. La profesora Gloria Calvo (2006) asegura que estas situaciones han llevado a plantear la docencia como una profesión y al maestro como un profesional; no obstante, se carece de una propuesta que permita la formulación de algunas directrices políticas encaminadas a lograr un maestro como profesional. Al revisar la dualidad de los estatutos docentes, también afirma que el hecho de que en la actualidad en el país los docentes de educación básica se rijan por dos estatutos (decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002) no solo genera diferencias en su remuneración, sino que representan concepciones distintas en cuanto a la filosofía de la educación, a la profesión docente y a su escalafón.

En este contexto, la investigación buscó contribuir a ampliar la comprensión e interpretación de los efectos de los procesos reformistas del sistema educativo público colombiano, particularmente en el ejercicio de la profesión docente, ante la adopción de las estrategias promovidas por dichos organismos internacionales. El proceso de comprensión e interpretación fue el resultado de la cuidadosa selección y rigurosa revisión de tesis de grado de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, hecho que permitió evidenciar los alcances de la implementación de las políticas educativas de los últimos veinte años desde el punto de vista de los docentes, y respondió al llamado que tiene la universidad de recuperar la experiencia acumulada como una forma de “apreciar los saberes adquiridos y sistematizados en las prácticas investigativas” (Misas, 2004, p. 13).

En concordancia con las características enunciadas por Vasilachis (2006), la investigación tuvo un especial interés por explorar los significados, representaciones y perspectivas de los escritores; de ahí su carácter interpretativo. Se centró en una realidad situada, estudios sobre el ejercicio de la profesión docente en la educación básica y media del sector público en Colombia durante las dos últimas décadas, y quiso proveer de nuevas perspectivas sobre lo que se estudió: los efectos de la política educativa sobre la profesión docente en la actualidad.

En cuanto al lapso de tiempo, esta investigación abarcó el periodo 1991-2011, tomando como referencia los primeros veinte años de vigencia de la Constitución Política de Colombia, y teniendo en cuenta, como asegura Rodríguez (2002), que con la promulgación de dicha constitución, la educación alcanzó un nuevo protagonismo en la cima del ordenamiento institucional, sin antecedentes en la historia de la República, por la concepción, estructuración, organización y gestión del sistema educativo nacional, y por la definición del país como un Estado social de derecho, unitario, descentralizado, con autonomía de las entidades territoriales, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto a la dignidad humana y en los principios y valores de la modernidad. La magnitud y trascendencia de las reformas producidas y la diversidad de temas regulados por la Constitución, llevaron a Rodríguez (2002) a afirmar que el país cuenta con un nuevo constitucionalismo educativo. Por todo lo anterior, se consideró esta una ocasión apropiada para hacer un estudio sobre las transformaciones que introdujo la Carta Magna a la educación, especialmente sobre las políticas públicas que configuran la profesión docente, desde la mirada de algunos protagonistas y observadores del proceso.

Es así como, a partir de un análisis de contenido aplicado a las tesis de grado de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se evidenció la existencia de una gran riqueza de planteamientos y perspectivas sobre las políticas públicas que regulan el acceso y el ejercicio de la profesión docente en el país a partir de 1991, desde aquellas que inicialmente las consideraron como necesarias para la búsqueda de la excelencia y la calidad, aspectos que “mejorarían” la prestación del ahora denominado *servicio público educativo* (Constitución de 1991, art. 67), hasta aquellas que, pasado el tiempo, las cuestionan por considerarlas lesivas para el desarrollo profesional docente al estar fundamentadas en aspectos puramente productivos. En este sentido, los resultados pusieron en evidencia una serie de cuestionamientos por parte de los docentes, a las normas que rigen el ejercicio de la profesión docente en el país, por ser una respuesta al fortalecimiento de las teorías económicas del *capital humano* que consideran a las personas como *agentes económicos* y a la educación como un *factor de producción* dependiente de la cantidad, calidad, grado de formación y productividad de los sujetos involucrados en el proceso productivo, y que se sustentaron en la idea del agotamiento de “alternativas viables al liberalismo occidental” (Fukuyama, 1992, p. 3).

En segundo lugar, los discursos de los docentes en torno a los efectos que producen las reformas al sistema educativo se resumen en las categorías que

reunieron los efectos de la actual política pública en educación sobre el ejercicio de la profesión docente, descritos en las tesis de grado. A continuación se presenta un análisis de cada uno de los grupos categoriales que componen el esquema, así: *efectos ideológicos, efectos económicos y administrativos, efectos laborales y profesionales, y efectos curriculares y académicos.*

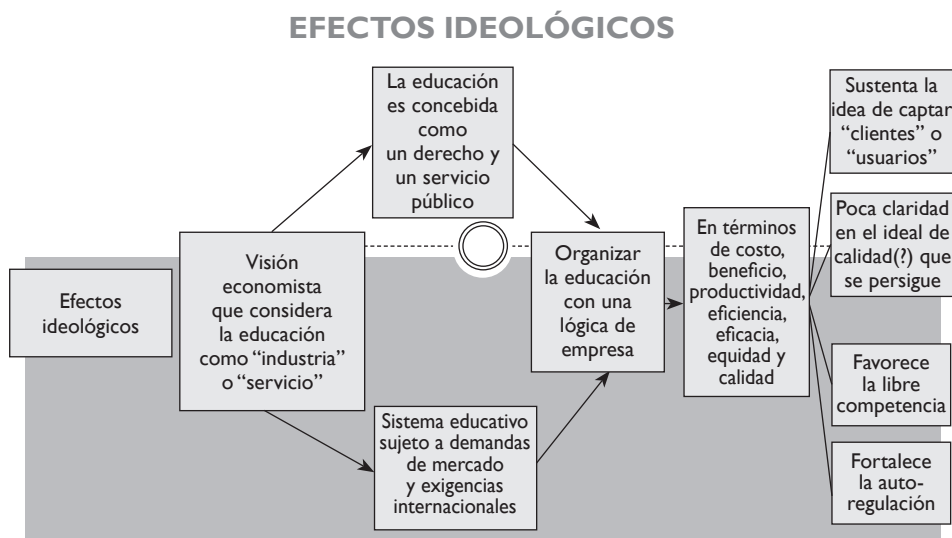


Figura 1. Sistema categorial de efectos ideológicos

Fuente: elaboración propia.

Bajo la categoría de *efectos ideológicos* se agrupó la información que hizo referencia a las transformaciones ideológicas impuestas por el modelo neoliberal. La lectura integrada de esos efectos evidenció un cambio en la forma de percibir los elementos constitutivos del sistema educativo. Este cambio en la forma de concebir la educación fue consecuencia de la visión economicista que orientó el planteamiento de las normas educativas, la cual considera a la educación como una *empresa* y un *servicio*. Los docentes cuestionan que la educación sea un servicio. En esta medida, ahora la educación se define como un *bien de consumo* y un *servicio cultural* y, como cualquier servicio, se sujetó a demandas de mercado y debió responder a las exigencias internacionales que promovieron su organización bajo una lógica empresarial: en términos de costo, beneficio, productividad, eficiencia, eficacia, equidad, calidad y sustentada en la idea de captar *usuarios* o *clientes*.

Desde este punto de vista, al sistema educativo en Colombia, como en otras partes de América Latina, se le impusieron parámetros de empresa y se relegó la formación humana integral dándole relevancia a la relación costo-beneficio con miras a reducir costos. La escuela, antes pensada como instancia de crecimiento y consolidación de personas libres con la capacidad de crecer en contacto con el otro, pasó a una escuela concebida como una *empresa* o un *centro de entrenamiento* de sujetos homogéneamente capaces de mostrarse competitivos para el mercado. Esta tendencia en la forma de concebir la educación en el contexto actual respondió a un modelo ideológico-político que entró en controversia con las necesidades y expectativas de los docentes.

En el actual marco normativo, concebir la educación como un *derecho* y un *servicio público* implicó igualmente fortalecer el proceso de autorregulación para que funcione y también la reducción o eliminación de aquellos derechos adquiridos que no estuvieran vinculados a la competitividad, cambiándolos por estímulos puntuales a la *productividad* paradoctentes, estudiantes e instituciones. Esto favoreció la libre competencia y fortaleció la autorregulación, pero no dejó muy claro el ideal de calidad que se persigue y puso de manifiesto una clara contraposición con el discurso educativo y pedagógico; los docentes perdieron el poder, el derecho y el deber de construir su propio proyecto educativo al estar el sistema educativo sujeto únicamente a las demandas del mercado y a las exigencias de la dominación ajenas a la realidad local y nacional.

A nivel general, se percibe en los escritos una gran inquietud, teniendo en cuenta que en el campo educativo esta nueva ideología se ha tomado en la mayoría de las veces por realidad y docentes, administradores, planificadores y otros expertos de la educación trabajan como elementos ideológicos inconscientes, para quienes es casi natural responder a los intereses manifestos por transformar la educación para que se ajuste a la lógica que rige la nueva dinámica social, en la que la reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su clasificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante.

EFFECTOS ECONÓMICOS Y ADMINISTRATIVOS

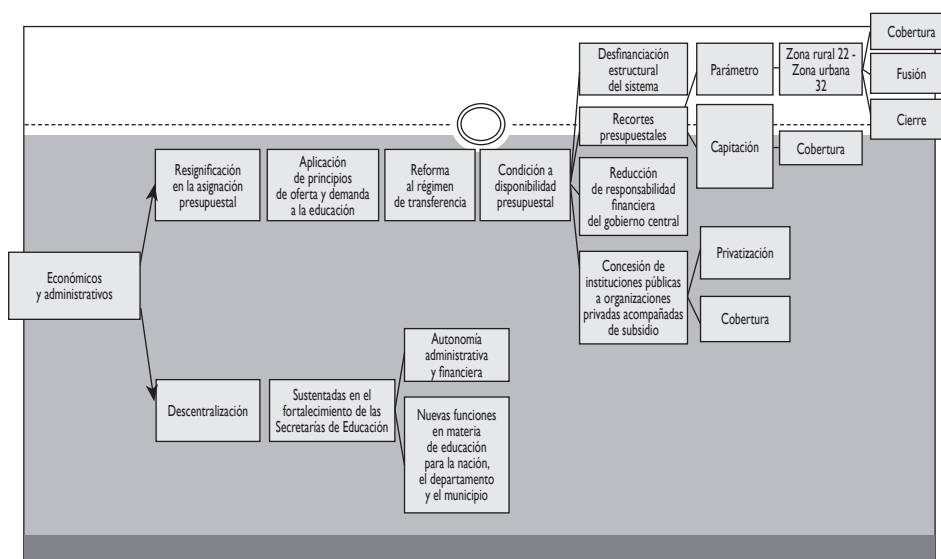


Figura 2. Sistema categorial de efectos económicos y administrativos

Fuente: elaboración propia.

La categoría de *efectos económicos y administrativos* agrupó toda aquella información que hizo referencia a la resignificación en la asignación del presupuesto a la educación pública por la aplicación de los principios de oferta y demanda a la educación que se concreta en la reforma al Régimen de Transferencias y en el condicionamiento a la disponibilidad presupuestal. De acuerdo con lo anterior, según los maestrantes se generó una desfinanciación estructural del sistema educativo a través de una serie de recortes presupuestales que implicó la reducción de la responsabilidad financiera del gobierno central. Así mismo, y fundamentado en la ampliación de cobertura, se fija el *parámetro* (22 para la zona rural y 32 para la zona urbana) y el sistema de *capitación*, es decir, la transferencia de recursos por alumno atendido, teniendo como efecto la fusión y el cierre de instituciones escolares y la concesión de instituciones públicas a organizaciones privadas acompañadas de subsidios, lo que se interpreta como el marco jurídico para la privatización.

Se observa que, con la ley 715 de 2001, orientada a la creación y distribución de recursos a través del sistema general de participaciones, se modificó el anterior

situado fiscal en el aspecto presupuestal y de la hacienda pública, haciendo énfasis en la administración de recursos de los establecimientos educativos, funciones de rectores, formas de ingreso al sector, asignación de competencias a la nación, departamentos, municipios (certificados o no) y distritos. Igualmente, generó un nuevo contexto para el ejercicio de la profesión docente que determinó la continuidad del modelo educativo sin perder el control centralizado sobre el uso de los recursos transferidos y condicionados a la disponibilidad presupuestal, a las responsabilidades asignadas a las secretarías de educación, a las nuevas funciones para departamentos, municipios y distritos, a redefiniciones sobre lo urbano y lo rural, a la capitación por alumnos y a la ampliación de cobertura.

En tal sentido, se comprende la instrumentalización a la que se refieren los documentos analizados, la cual se evidencia en la aplicación de la visión economicista a la educación. Entendida ahora como un *derecho* y un *servicio público*, la educación se encuentra sujeta a las demandas de mercado, hecho que se expresó mediante la asignación de recursos a través del situado fiscal a los entes territoriales o a su participación en el sistema general de participaciones de transferencias a corto, mediano y largo plazo, frente a los requerimientos en los diversos niveles de educación (básica, primaria y media). A partir de los hallazgos, y teniendo en cuenta la relación del actual modelo educativo con aspectos económicos, se explican los efectos que ha tenido la reforma al régimen de transferencias, el condicionamiento de la educación a la disponibilidad presupuestal, la transferencia de recursos por alumno atendido y la descentralización. Los nuevos condicionamientos que establece la concepción económica y administrativa aplicada a la educación, producen en los docentes una serie de efectos negativos a escala laboral y profesional.

EFFECTOS LABORALES Y PROFESIONALES

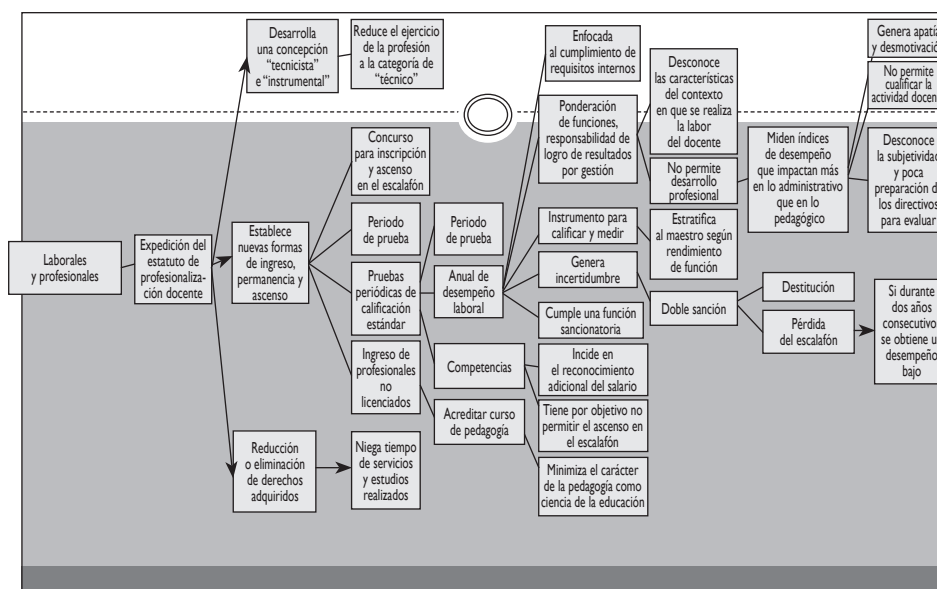


Figura 3. Sistema categorial de efectos laborales y profesionales

Fuente: elaboración propia.

El nivel alcanzado en las categorías permitió evidenciar la enorme preocupación entre los docentes por la afectación de la actual política educativa en los aspectos laborales y profesionales teniendo en cuenta la cantidad de temas analizados, especialmente los que tienen que ver con la expedición del Estatuto de Profesionalización, el cual estableció un cambio en la condición y función del docente. Del Estatuto de Profesionalización Docente, decreto 1278 de 2002, se asegura que además de dividir a los docentes públicos en los del “antiguo” y los del “nuevo” escalafón, desarrolla una concepción tecnicista e instrumental que reduce el ejercicio de la profesión docente a la categoría de *técnico*.

De igual forma, la política educativa actual estableció nuevas formas de ingreso, permanencia y ascenso de los docentes públicos (concurso para inscripción y ascenso en el escalafón y nombramiento en periodo de prueba) e implantó una serie de pruebas periódicas de calificación (evaluación de periodo de prueba, evaluación anual de desempeño laboral y evaluación de competencias) acompañadas de la reducción o eliminación de derechos adquiridos. Especialmente

se hace mención en la tesis sobre el hecho de que el nuevo Decreto Docente, a diferencia del decreto 2277 de 1979, permitió el ingreso de profesionales no licenciados a la docencia, algo que, de acuerdo con los investigadores, minimiza el carácter de la pedagogía como ciencia de la educación.

De las nuevas condiciones que establece el decreto 1278 de 2002 para el ejercicio de la profesión docente en el sector público, estas se sustentaron en la búsqueda de la *calidad de la educación*. Uno de los factores principales para la búsqueda de dicha calidad es la evaluación permanente de los diferentes componentes del sistema educativo, en especial, la evaluación permanente a los docentes. De esta manera, sostienen los investigadores que “se constituye la evaluación docente como una de las estrategias en pro del mejoramiento de la calidad educativa” (Gómez, Rodríguez y Salazar, 2011, p. 71) y como uno de los factores, sino el principal, que asegura esa calidad.

Por tanto, para el ingreso, permanencia y ascenso, los docentes y directivos docentes del sector estatal deben cumplir con una serie de requisitos y procedimientos mediados por la evaluación continua que incluye tres tipos de pruebas periódicas de *calificación* estándar: evaluación de periodo de prueba, evaluación anual de desempeño laboral y evaluación de competencias. En particular, se enfatiza en que la “estrategia más eficaz para asegurar que los maestros tengan un conocimiento adecuado de la asignatura es contratar profesionales con formación suficiente y conocimientos demostrados durante la evaluación del desempeño” (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1996, p. 8). Es así como la evaluación de desempeño es concebida de “vital importancia como instrumento para el avance hacia el mejoramiento de la calidad, basado en la idea de que el éxito o el fracaso del sistema escolar dependen en gran medida de la calidad del desempeño docente” (Gómez, Rodríguez y Salazar, 2011, p. 14). En palabras de Montenegro (2011), en este nuevo contexto normativo, “el desempeño docente constituye el principal factor de la calidad del servicio educativo” (p. 7).

Ahora bien, en los documentos se cuestionan los conceptos que sustentan la aplicación de la evaluación de desempeño y la forma como los docentes “sienten sus efectos” (Yves y Thoenig, 1996, p. 2), quienes la consideran más como un instrumento para calificar y medir que como una evaluación que cualifique su actividad docente y promueva su desarrollo profesional. Como se anotó anteriormente, las discusiones de los investigadores cuestionan la concepción

tecnicista que orientó la expedición del Estatuto de Profesionalización Docente y sostienen que el ejercicio de la profesión se ha reducido a la categoría de *técnico*, es decir, alguien que aplica de manera práctica una serie de estrategias en el ejercicio de su labor, hecho que pone en entredicho el carácter profesional de la labor docente y que desconoce que este requiere en su ejercicio más que técnicas, pues necesita de una serie de conocimientos especializados, adquiridos en procesos académicos y por la experiencia profesional.

Se encontró que los estudios desarrollados en las tesis cuestionan la concepción instrumental del decreto 1278 por el establecimiento de un tipo de pruebas periódicas de calificaciones estandarizadas, enfocadas al cumplimiento de requisitos externos y la ponderación de funciones, responsabilidad y logro de resultados por gestión, en que se miden índices de desempeño que impactan más en lo administrativo que en lo pedagógico. A este respecto, Santos (2001) menciona dos formas fundamentales de la evaluación, una externa y una interna. La primera tiene una finalidad más centrada en el control, mientras que la segunda se enfoca más hacia la mejora, nacida del interés de los profesionales por comprender y transformar sus actividades. En el caso de la evaluación de desempeño aplicada a los docentes, evidencia un enfoque externo pues responde más a ese interés de control y seguimiento que al de la búsqueda del desarrollo profesional.

Así mismo, los análisis realizados en las tesis de grado resaltan otras características negativas de la forma como está concebida la evaluación de desempeño, entre las que se cuentan el desconocimiento de las características del contexto en que se realiza la labor docente o la subjetividad y poca preparación de los directivos para evaluar. Los investigadores cuestionan especialmente la función sancionatoria de esta evaluación dentro del marco normativo vigente: un desempeño bajo durante dos años consecutivos acarrea doble sanción, destitución y pérdida del escalafón. En general, se puede concluir que los cuestionamientos que hacen los docentes al concepto que orienta actualmente la evaluación de desempeño dentro del sistema estatal, responden al interés por usarla como un instrumento para calificar, medir y estratificar al maestro según el rendimiento de una serie de funciones, especialmente de carácter administrativo, dejando relegado el interés primordial que debiera ser la cualificación de la actividad docente y el desarrollo profesional, contradicción que genera apatía, desmotivación y sentimientos de incertidumbre.

Analizadas las características hasta aquí enunciadas, bajo el enfoque neoweberiano se puede interpretar cómo la profesión docente, en el nuevo contexto legal, tiene dificultad en alcanzar la autonomía o el control sobre su propia práctica. Teniendo en cuenta que el docente desarrolla su ejercicio profesional en posiciones subordinadas y en escenarios altamente burocratizados, reglamentados y normativizados, se encuentra sujeto al control administrativo, solo se le reconoce su capacidad técnica y se le sigue llamando a prestar un servicio altruista, algo que, desde el punto de vista de Cabrera, Montoya y Jiménez (como se cita en Medina, 2006) es una concepción anacrónica de la profesión. Desde el enfoque neomarxista, el deterioro en las condiciones laborales y profesionales de los docentes se puede explicar como un proceso de proletarianización (Lawn y Ozga, 1988, como se cita en Medina, 2006), entendido como la mayor separación entre quienes conciben las normas y quienes las ejecutan, mayor volumen de trabajo, actividades cada vez más rutinarias y mayores controles, mediante la evaluación, a las distintas fases del proceso educativo.

EFFECTOS CURRICULARES Y ACADÉMICOS

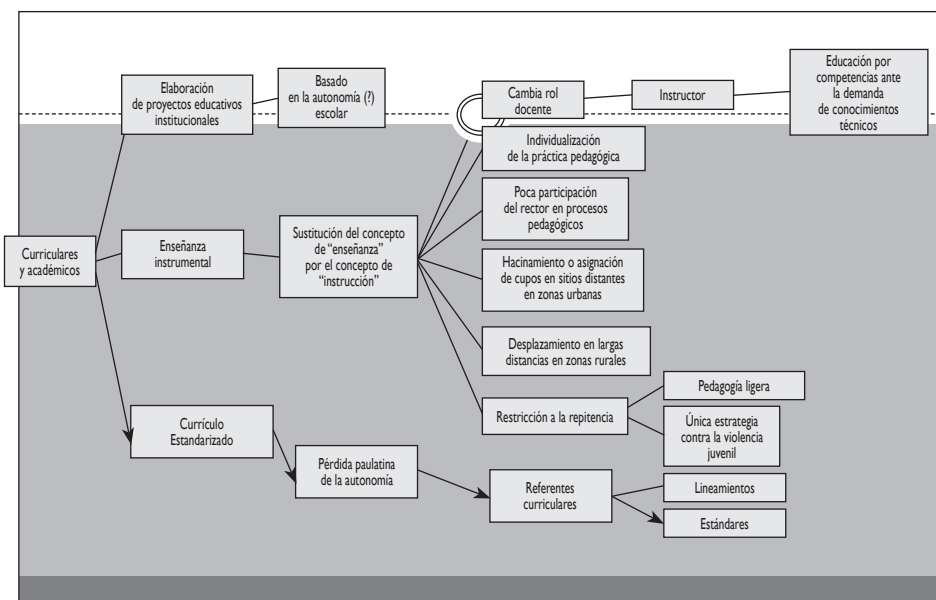


Figura 4. Sistema categorial de efectos curriculares y académicos

Fuente: elaboración propia.

Por último, los efectos de *tipo curricular y académico* incluyeron análisis sobre la elaboración de los proyectos educativos institucionales, basados en la autonomía escolar. En las tesis se planteó la contradicción de tener que responder al direccionamiento de los referentes curriculares –lineamientos y estándares–, lo que lleva a una pérdida paulatina de la autonomía tanto de la institución educativa como del propio docente, al ver limitado el campo de aplicación del saber. De igual forma, las tesis entablan la discusión sobre la búsqueda de una enseñanza instrumental en la que se sustituyó el concepto de *enseñanza* por el de *instrucción*, lo que implicó el cambio del rol docente al de instructor: un sujeto que debe educar por competencias ante la demanda de conocimientos técnicos. Al mismo tiempo, las investigaciones cuestionaron la individualización de la práctica pedagógica y la poca participación del rector en los procesos pedagógicos; el hacinamiento o asignación de cupos en sitios distantes en zonas urbanas; la restricción a la repitencia, con lo que se promueve una pedagogía ligera, y que la única estrategia contra la violencia escolar sea la retención.

En este sentido, la nueva visión de lo curricular transformó radicalmente la concepción del proceso educativo redefiniendo el rol de la escuela y del docente, reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción y colocando el aprendizaje como centro del proceso educativo. La labor pedagógica se redujo a instruir en la adquisición de habilidades y competencias mínimas necesarias para que los sujetos se integren eficazmente al sistema de producción. Además, la competencia entre las instituciones se naturaliza y se ubica como una forma adecuada de mejorar la calidad de la educación y el logro de los resultados eficientes en los aprendizajes. En este sentido, se evidenció la tendencia a considerar los conocimientos escolares como una mercancía de valor utilitario, donde los aprendizajes que no se evalúan pasan a ser marginalizados, como es el caso de la música y las artes, y por ende, la formación de un ser humano integral y multidimensional.

Finalmente, las conclusiones aportan elementos que pueden contribuir al debate sobre los cambios estructurales que se requieren para el planteamiento y puesta en marcha de reformas educativas orientadas al mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla la profesión docente en el país, es decir, al fortalecimiento de una escuela pensada como instancia de crecimiento y consolidación de personas libres, con la capacidad de crecer en contacto con el otro, y no como una escuela concebida como una “empresa” o un “centro de entrenamiento” para la producción.

En primer lugar, se concluye que la implementación de las políticas públicas en educación de los últimos veinte años en Colombia ha producido un debilitamiento de la profesión docente en el sector público, consecuencia de la aplicación de la lógica economicista a la educación. Actualmente, el docente público se enfrenta al desmejoramiento de las condiciones laborales y salariales al desarrollar el ejercicio de su profesión bajo una lógica en términos de costo-beneficio, que sustituyó el concepto de *enseñanza* por el de *instrucción* y que implicó el cambio en el rol: el docente pasó a cumplir la función de *instructor*, encargado de la capacitación de capital humano útil para el sistema productivo.

Es así como la reorganización de la jornada escolar y laboral; la fusión y el cierre de instituciones; el aumento de niños por docente; la reglamentación de la evaluación anual de desempeño laboral; la función sancionatoria de la evaluación; la reducción o eliminación de derechos adquiridos que no están vinculados a la competitividad; la creación de estímulos puntuales a la productividad; el condicionamiento a la disponibilidad presupuestal; el retiro de maestros por deficiencias; la posibilidad de que otros profesionales puedan ser docentes; el nombramiento de profesores de cátedra o interinos, y la promoción de la competencia entre las instituciones oficiales y privadas, son hechos que ponen en evidencia cómo las recientes políticas educativas del país generaron cambios estructurales que han tenido como efecto la disminución desfavorable de las condiciones de vida y trabajo del profesional docente.

En especial, se resalta el hecho de que actualmente el docente se encuentra sometido a un sistema riguroso de calidad como consecuencia del establecimiento de la evaluación permanente para garantizar su permanencia y promoción. En este sentido, se explica cómo el Estatuto de Profesionalización Docente, decreto 1278 de 2002, al establecer la evaluación docente como una de las estrategias en pro del mejoramiento de la calidad educativa, produjo que el “ingreso a la carrera docente, así como su promoción, dependan de una serie de evaluaciones de conocimiento y desempeño que dan lugar a un contexto de competencia entre los distintos profesionales” (Bautista, 2008, p. 129).

En este orden de ideas, los efectos de la implementación de las políticas públicas en educación muestran una intencionalidad educativa hegemonizada y estandarizada, con un fuerte enfoque mercantilizador, que se articularon plenamente con las reformas estructurales de tipo neoliberal y que dan respuesta a exigencias internacionales. Es decir, corresponden a una lógica empresarial,

resultado de “un discurso de cambio e innovación producto de una lógica económica que se sustentó en eficacia, eficiencia, rendición de cuentas, evaluación de resultados, racionalización del gasto, aumento de la cobertura y calidad de la educación” (Tamayo y Niño, 2010, p. 43), y que se orientó especialmente a responder más a aspectos administrativos que a asuntos primarios de la docencia, mantuvo la distancia entre los encargados de idear y establecer la política y quienes la desarrollan, y amplió las tensiones en la escuela.

En segundo lugar, al establecer un diálogo entre pasado y presente en cuanto a la profesión docente, se concluyó que el docente ha conservado los *hechos congénitos* (Martínez, Castro y Noguera, 1999) a lo largo de dos siglos de existencia, desde su emergencia a finales del siglo XVIII en la Santafé colonial. Aún la voz del docente aparece para “suplicar el pago” o para solicitar un aumento con el fin de “aliviar sus urgencias lloradas”, es decir, se reclama por el aumento salarial que redundaría en un creciente prestigio social. De igual forma, el docente todavía ocupa una posición subordinada frente a otros intelectuales, dependencia que se manifiesta actualmente en la elaboración de planes enmarcados en los referentes curriculares. Así mismo, aún se sigue limitando su saber; así como las autoridades coloniales se dieron a la tarea de controlar y vigilar al maestro mediante el establecimiento de exámenes de oposición para otorgar el respectivo título o para nombrar en propiedad la vacante de una escuela, hoy al docente se le impone una serie de evaluaciones para el ingreso, permanencia y ascenso. Finalmente, hoy el docente, tal como Agustín Joseph de Torres y Patiño, mantiene una ilusión intelectual que se manifiesta en los diferentes grupos de intelectuales que construyen discursos sobre la docencia o los muchos ejemplos de docentes que sistematizan y cualifican su práctica.

En tercer lugar, se concluyó que se debe promover el posicionamiento del docente como actor político principal durante el proceso de planteamiento e implementación de las políticas públicas en educación, teniendo en cuenta que las políticas actuales no muestran ser el resultado de consensos sino de mandatos unilaterales y que los discursos definen al maestro como protagonista de los desafíos y retos educativos, es decir, como el responsable del direccionamiento de todo el sistema. Dicho posicionamiento debe ser resultado de un proceso de formación docente que le permita la cualificación, pues, como aseguran Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006), los docentes “no han recibido una contundente preparación en el lenguaje de las políticas públicas pese a que los últimos planes de desarrollo de las administraciones –sobre todo

distritales— han demostrado la necesidad de participación de la sociedad en la toma de decisiones” (p. 3).

Teniendo en cuenta lo concluido, el reto es promover una formación política a los docentes en formación y en ejercicio que les permita posicionarse como legítimos actores políticos y participar en la revisión y replanteamiento de la política educativa por una que dé respuesta al desarrollo profesional, es decir, que establezca condiciones objetivas para el desempeño de su labor; una política de formación docente con recursos financieros sólidos que les permita a todos los docentes cualificarse y así fortalecerse social y ocupacionalmente. Para que esto se alcance, los docentes “requieren de un contexto social y político favorable y de unas condiciones profesionales y laborales que le permitan desempeñar la labor educativa con eficiencia y profesionalidad” (Rodríguez, 2002, p. 281).

Lo anterior implica promover la construcción de una agenda política educativa para la búsqueda de alternativas que generen cambios profundos al sistema educativo, a partir de una visión sistémica y una forma de pensar integral de los procesos educativos y los de profesionalización docente, a través del establecimiento de mecanismos y políticas específicas que permitan a los docentes ser parte integral y primaria en la concepción de las reformas educativas, haciéndolos parte de ellas y mejorando los resultados durante la implementación. En dicha agenda se debe incluir la revisión de la contradicción entre el propósito de la escuela —como un espacio que propicia los conocimientos y saberes a partir de los cuales el individuo puede trascender sus fronteras y acceder a relaciones culturales, científicas y sociales más amplias— y las políticas públicas en asuntos de formación en competencias, las cuales limitan y especifican disciplinas y prácticas orientadas al campo laboral.

En busca de profesionalizar la docencia, se debe replantear la evaluación y proponer una en la que las acciones, creencias y conocimientos del docente se vean afectados de manera significativa al proveerle un diagnóstico fiable de sus necesidades, y promueva un cambio sistemático y autónomo de actuación que contribuya a su desarrollo personal y profesional. En esta medida, la evaluación docente será un referente que contribuya sustancialmente al mejoramiento de las estrategias pedagógicas y a la cualificación personal y profesional del profesor y la escuela.

REFERENCIAS

- Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.
- Bautista, M. (2008). *La profesión docente en Colombia. Un análisis al Nuevo Estatuto Docente: decreto ley 1278 de 2002*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, IDEP.
- Esteve, J. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Ed.), *El oficio docente* (pp. 19-69). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- Gómez, C, Rodríguez, C. y Salazar, N. (2011). *La evaluación docente y su reglamentación: contribución al desarrollo profesional del profesor*. Tesis de Maestría en Docencia no publicada. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Martínez, A., Castro, O. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, O. (2011). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Lumen, Magisterio Río de la Plata.
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Montenegro, I. (2011). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos* (3ª. ed.). Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá: Magisterio.
- Santos, M. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista Perspectiva Educacional*, 37-38, pp. 9-33.
- Tamayo, A. (2005). La profesión docente: entre banqueros y pedagogos. *Boletín quincenal*, 415. Tunja: CINEP.
- Tamayo, V. y Niño, A. (2010, septiembre). Presente y futuro de la profesión docente en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, 88, 41-45.
- Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (1998, abril). *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, 45, Santia-

go, Chile. Recuperado el 10 de febrero, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001131/113160s.pdf>

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Yves, M. y Thoenig, J. (1992) *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.

EL DOCENTE ANTE LA PARADOJA DE LA EVALUACIÓN: REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Luisa Domínguez Caro¹
Oscar Iván Duitama Adame²
Paola Katherine Niño Rincón³

El presente capítulo es producto de las reflexiones planteadas durante la investigación que buscó determinar la influencia de los resultados de los procesos de evaluación del desempeño en el desarrollo profesional de un grupo de docentes universitarios, comparado con el uso que, a lo largo de los años, se ha dado a la evaluación del aprendizaje en las aulas de clase, exponiéndolos como una paradoja y presentando un desafío para todos los actores del proceso evaluativo.

Como es apenas lógico, los procesos de evaluación del aprendizaje son indispensables en cualquier nivel educativo, pero solo desde hace algunos años la evaluación ha aumentado su radio de acción para ahora evaluar el desempeño

¹ Enfermera de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Especialista en Enfermería en Cuidado Crítico Pediátrico de la Universidad de la Sabana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: ludoka29@hotmail.com

² Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: oscar.duitama@gmail.com

³ Enfermera de la Universidad Popular del Cesar. Especialista en Enfermería en Cuidado Crítico Pediátrico de la Universidad de la Sabana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: pakanr78@hotmail.com

de los docentes, bajo el marco de políticas destinadas al mejoramiento de la calidad educativa. El efecto de la evaluación, dependiendo del contexto en el que la asumen los docentes, puede pasar de reconfortante cuando son evaluadores a contraproducente cuando son evaluados, razón por la cual se hace necesario establecer aquellos puntos de acuerdo y desacuerdo para poder entonces plantear soluciones ante este desafío.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EL DOCENTE COMO EVALUADOR

Los procesos de evaluación aparecen en la escena educativa en el marco de la búsqueda de un sistema educativo más eficiente, sistema que pudiera satisfacer las necesidades de la sociedad americana de mediados del siglo XX. Ralph Tyler, mediante su modelo evaluativo, establecía que el éxito de un proceso se daba si al finalizar se cumplían los objetivos que se habían propuesto desde un principio. Lastimosamente, casi sesenta años después, esta es la idea más fuerte que se tiene en las instituciones educativas sobre evaluación.

Con el paso de los años y gracias al producto de diversas investigaciones, esta concepción se ha ido transformando en la mente de los actores del proceso educativo. Hoy en día se habla de la evaluación como un medio y no como un fin; por lo tanto, es parte de todo el proceso educativo y no solo su conclusión. En esta corriente, Scriven (1967), en su artículo “The methodology of evaluation” [“La metodología de la evaluación”], menciona que existen tres tipos de evaluación: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Estos tres principios son tenidos en cuenta en la actualidad al desarrollar las propuestas evaluativas en las instituciones educativas o, al menos, eso es lo que se dice en teoría.

Pero antes de ahondar en la discusión, es importante mencionar que el análisis del rol de los diferentes actores del proceso educativo es una de las variables que cobra mayor importancia en el proceso de la evaluación, ya que permite determinar el cumplimiento o no de las metas planteadas, los objetivos propuestos y el diseño de planes de mejoramiento en pro de la calidad. Esto se aplica sin importar que el contexto sea una institución de educación preescolar o una institución de educación superior; por lo tanto, se asegura que la evaluación de los desempeños es un fenómeno masificado a escala nacional e internacional.

En las instituciones educativas, las voces de los profesores y directivos mencionan que la evaluación no solo se usa como instrumento de medición; aseguran que, además, permite la identificación y caracterización de los estudiantes, la retroalimentación de los procesos educativos, la toma de decisiones en la elaboración de planes de mejoramiento, la investigación en el aula y la elaboración de referentes de comparación, entre otros.

Estas acciones se sustentan en múltiples definiciones de evaluación, dentro de las cuales podemos destacar la de Rosales López (1989, p. 15), para quien “la evaluación es un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica”. Por otra parte, Casanova (1995) establece que es un

... proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p. 60).

El listado de definiciones se puede extender por varias páginas más, pero es importante tener en cuenta lo expresado por Stenhouse (1987), quien manifiesta que la evaluación tiene varios fines, entre los que se citan:

- Conocer para comprender: de esta manera se pueden obtener datos sobre las características de los estudiantes de forma individual y familiar.
- Comprender para actuar: en esta función se tiene en cuenta la individualización de la enseñanza. De esta manera se puede conocer: la actitud de los estudiantes frente al docente, la autoimagen, la confianza en sí mismo, el interés del estudiante, la participación y la forma como se sitúa el sujeto en relación con los aprendizajes, solo de esta manera la evaluación es considerada formativa y cumple con el objetivo de regular el proceso enseñanza-aprendizaje (p. 70).

Pero si todas estas definiciones y conceptos son acertados y sustentan los procesos de evaluación del aprendizaje, surge la pregunta de por qué son solo los resultados de la evaluación el primer insumo para justificar los desempeños y las decisiones sobre un estudiante. ¿Por qué la evaluación se establece como la piedra angular del cumplimiento de los procesos de aprendizaje?

Esto ha llevado a que el término *evaluación* pase por un momento de constante crítica y proceso de reflexión, ya que siempre está en el ojo del huracán del proceso educativo. Dentro de las posibles causas de este fenómeno se encuentra que la evaluación se toma desde una óptica reduccionista y se tergiversa hasta llevarla solo a la aplicación de un examen. Con respecto a esto, Díaz Barriga (1997) señala la existencia de un pensamiento colectivo equivocado, en el cual se cree que siempre, al final de la clase o de un determinado tiempo académico, se debe examinar si los estudiantes adquirieron o no los contenidos o conocimientos que se impartieron. Bajo este principio, es normal que se confunda el propósito de evaluar con el de aplicar tests, previas, quizzes o exámenes.

La problemática mencionada anteriormente se puede explicar desde varias causas, las cuales se plantean en los siguientes puntos:

- En primer lugar, se encuentra que el número creciente de estudiantes por clase genera como fácil solución la aplicación de pruebas de rápida calificación con las cuales se reporten eficazmente los avances de cada estudiante.
- En segundo lugar, encontramos la existencia de un número específico de pruebas para aplicar, las cuales pueden satisfacer la demanda mínima de notas para, de esta manera, dar un concepto lo suficientemente sustentado y argumentado sobre un estudiante.
- En tercer lugar, la evaluación siempre tiene un tiempo específico para ser desarrollada; prueba de ello es que a los docentes se les exige entregar los días de evaluación dentro de sus programaciones, esto cuando dichas fechas no están en los cronogramas escolares, en los cuales existen semanas especiales dedicadas a la aplicación de estas pruebas.
- Un cuarto punto es aquel en el cual el papel de la evaluación se solapa bajo la figura del castigo y como medio para mantener el orden de un aula de clase; un ejemplo de esta postura es cuando en el aula irrumpen la frase “Si no se callan, doy el tema por visto y hago evaluación”.
- Por último, las instituciones educativas se ven en la necesidad de preparar a sus estudiantes para exigencias nacionales como lo son las pruebas

Saber, ya que los resultados de estas impactan fuertemente la imagen de calidad educativa de las mencionadas instituciones; por lo tanto, existe la falsa creencia de que la mejor forma de prepararlos es que todas sus evaluaciones internas emulen las pruebas aplicadas por el ICFES.

Los cinco tópicos mencionados ubican a los docentes en una posición cómoda, en la cual la aplicación de los exámenes es bien vista como estrategia evaluativa y como medio para justificar su accionar en el aula.

Por todo ello surgen, entonces, las siguientes inquietudes:

- ¿La aplicación de evaluaciones formales es en realidad la única estrategia para la evaluación del aprendizaje en el aula?
- ¿Qué pasaría si algún día se prohíbe la aplicación de este tipo de pruebas dentro de las instituciones educativas?
- ¿Estamos preparados para evaluar de una forma diferente?

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: EL DOCENTE COMO EVALUADO

En este apartado se proporciona una mirada al efecto contraproducente que genera en los docentes pasar de ser evaluadores a evaluados. En este cambio de escenario empieza a aparecer un sinnúmero de malestares, reproches y tensiones, en los cuales los procesos de evaluación pasan de ser útiles y fundamentales a ser considerados punitivos y que poco aportan en el desarrollo profesional de los docentes.

Empecemos por decir que los docentes se ven enfrentados hoy en día a cumplir no solo con sus obligaciones curriculares como maestros; deben, además, cumplir con otras normas y parámetros que establecen tanto el Estado como las instituciones de educación, enmarcadas dentro de las políticas de alta calidad. Todos estos condicionamientos normalmente se reflejan en la evaluación del desempeño docente, la cual, para directivos y administradores, toma gran importancia y es prioridad en busca de la calidad académica, pero que a la vista de los docentes no tiene tal sentido.

Para poder sumergirnos en el análisis sobre este cambio en la percepción del proceso evaluativo que sufren los docentes, es importante conocer cómo son entendidos los procesos de evaluación desde lo gubernamental hasta los propios profesores, para, de esta manera, obtener un panorama general sobre el fenómeno de la evaluación de desempeño docente.

En primer lugar, desde lo gubernamental, la ley 115 o Ley General de Educación en su artículo 84 establece: “Que en todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo (...). Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional”. De esto se deduce que, desde la misma Ley General de Educación, la evaluación se presenta como un proceso terminal que obedece a objetivos preestablecidos. ¡Esto suena bastante tylerista!

Del mismo modo, en su artículo 81, la mencionada ley 115 establece que se debe realizar la aplicación de exámenes periódicos de idoneidad después de transcurrido cierto periodo de tiempo, sumados a los exámenes anuales mencionados con anterioridad; dependiendo de sus resultados, el docente puede llegar a ser sancionado en conformidad con el estatuto docente. Esto, sin duda, es un indicador de cómo los procesos de evaluación docente se toman desde la óptica de lo punitivo.

Una explicación a este fenómeno se puede sustentar desde la postura de Lozano Flórez (2008), quien expresa que las políticas de evaluación varían dependiendo de los discursos que para la época se estén pronunciando y que obedecen a prácticas burocráticas que dan cumplimiento a políticas de organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Unesco, las cuales, aunque proponen directrices similares, no logran establecer un modelo o teoría única sobre evaluación del desempeño docente; esto se debe a que cada país formula sus propias posturas de evaluación dependiendo de sus metas educativas y condicionados además por factores como la participación de los sindicatos de docentes y las instituciones políticas, entre otras (Murillo, 2007).

En segundo lugar se encuentra la visión de las instituciones educativas. Estas usan la evaluación docente para emitir juicios de clasificación de los profesores; a través de ellos los premian o los castigan y, de esta manera, ejercen un

control administrativo sobre ellos bajo la figura de los procesos de calidad educativa. Cabe resaltar que esta emisión de juicios, basados en los resultados de la evaluación de los docentes para la asignación de premios y bonificaciones salariales, lleva a que el colectivo sea colocado en una posición incómoda, en la cual prima el mantener la ubicación laboral y la competencia entre colegas en pro de la consecución de dichos premios, dejando de lado procesos de integración del profesorado enfocados a la investigación para el crecimiento de la escuela o su desarrollo profesional.

Esto último se puede explicar partiendo del hecho de que, aunque mediante el sistema de incentivos, la evaluación docente es una forma de motivar a los docentes, se termina por llevar al profesorado a una carrera por sobrevivir en la que cada docente lucha por conseguir más títulos, más poder y más reconocimiento dentro de una institución educativa, dejando de lado el apoyo que cada uno de ellos debe brindar y, peor aún, lo último que debe hacer es una reflexión de su ejercicio docente que lo lleve a establecer un plan de mejoramiento que realmente contribuya al mejoramiento de la enseñanza.

En tercer lugar, quizá la más importante es la visión que los docentes dan al proceso evaluativo. Al respecto, Castillo (2010) menciona que normalmente ante una evaluación que presente resultados positivos, el docente no se detiene a discernir sobre su actuar, sino que simplemente se muestra satisfecho por haber aprobado dicha evaluación. Esto nos lleva a asegurar que se le da más importancia al valor numérico de la evaluación que a la reflexión que puede surgir de ella.

Pero más allá de lo expresado anteriormente, Barón (2011) establece que las concepciones de los docentes sobre la evaluación pueden variar, dependiendo de si se toma como una política institucional o como una simple actividad de aula. Con respecto a la primera, la califican como oportuna, pero cuando esa evaluación se presenta en el segundo escenario, se considera como un proceso retaliador y parcializado. Sumado a lo anterior, está la posición de Rodríguez Pulido y Orobio (2010), quienes establecen que los profesores expresan una evaluación como método de rendición de cuentas, en el cual no hay un enriquecimiento pedagógico ni desarrollo profesional o personal, con lo cual no ayuda a la dignificación de la profesión de los docentes. Además, consideran que la evaluación es un mecanismo de control y que es excluyente.

Pero ¿qué ha llevado a que la evaluación docente se encauce por estos caminos? Una posible respuesta está en los usos que se le han dado a sus resultados en los últimos años. Con respecto a esto, Niño Zafra (2001) propone que los procesos evaluativos de los docentes y sus resultados se han direccionado en cuatro tendencias; estas son: la rendición de cuentas, el pago por mérito, el desarrollo profesional y la mejora de la escuela.

A continuación se analizan las tres primeras tendencias por considerar que son las más relacionadas con la cotidianidad de los docentes y las que más generan tensiones y malestar en los procesos de evaluación.

La rendición de cuentas

Como su nombre lo indica, esta tendencia en el uso de los resultados de la evaluación docente, está dirigida hacia una mirada final y de clausura de los procesos educativos, en la cual la evaluación se usa para comprobar el cumplimiento de objetivos establecidos. Esta rendición de cuentas se puede analizar desde dos ópticas diferentes; la primera de ellas, en el cumplimiento de los propósitos educativos nacionales y basada en los resultados de los estudiantes, y la segunda, en el cumplimiento de las metas u objetivos internos de cada institución educativa.

En el caso de la primera, se muestra cómo los resultados de los estudiantes en pruebas de evaluación externa se tienen en cuenta dentro de la evaluación docente y ayudan a determinar el rendimiento de los profesores en el aula. Pero, al respecto, surge una serie de variables que no se consideran, las cuales hacen de esta práctica un ejercicio poco objetivo dentro de la evaluación a los docentes.

Cuando inició el proceso de evaluación docente, los profesores lo tomaban con buenos ojos, debido a que lo consideraban una herramienta útil para los procesos de mejoramiento y retroalimentación de la práctica educativa. Pero cuando los resultados de esos procesos de evaluación docente se usaron como un mecanismo de rendición de cuentas o pago por méritos, la percepción de la evaluación cambió por completo (García, 2008). Esta idea sobre la importancia del papel de los estudiantes en los procesos de evaluación docente, es ampliamente debatida por parte de la comunidad académica. Existen estudios en los cuales se muestra cómo los docentes se sienten inconformes, molestos

y hasta amenazados con el “empoderamiento” del proceso evaluativo que están viviendo los estudiantes.

En segundo lugar, la rendición de cuentas no es solo del docente hacia sus superiores. Las instituciones, a su vez, rinden cuentas a otros organismos. En el caso de las instituciones de educación superior, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) plantea que cada institución debe tener claras sus metas, propósitos y objetivos, y por lo tanto, estos deben estar sometidos a algún tipo de evaluación para la verificación de su cumplimiento.

Bajo esta óptica, los resultados de la evaluación de los docentes se convierten en argumentos contundentes para encasillarlos como incompetentes; de esta forma, pueden decidir sobre su continuidad laboral. Con respecto a lo anterior, Santos Guerra (1996) establece que los resultados de la evaluación no deben ser usados como un mecanismo de rendición de cuentas o de presentación de evidencias que den fe del cumplimiento de lo que en los currículos se plantea, ya que si esto ocurre, más que una ayuda, la evaluación se convierte en una amenaza. Díaz Borbón (2008) lleva esta rendición de cuentas a un nivel superior cuando indica que en los profesores recae gran parte de los fracasos de los estudiantes en el ámbito escolar; y por lo tanto, la evaluación de los docentes se usa para verificar que los recursos que se invierten para mejorar la calidad de la educación se estén gastando de la forma adecuada.

Así pues, aunque la evaluación docente muestra objetivos planteados con el propósito de mejorar aquellos factores en que se puede estar fallando, lleva de forma tácita e indisoluble el control y la rendición de cuentas del profesor a la institución educativa y de la institución a organismos de control nacional.

Pago por méritos

Esta tendencia busca básicamente, por medio del incentivo económico, un mejor desempeño por parte de los profesores (Niño Zafra, 2001). Pero ¿cómo se ha llegado a esta concepción? Una explicación se encuentra fácilmente en las políticas y posturas de organizaciones multilaterales en sus declaraciones relacionadas con el mejoramiento de la calidad educativa.

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI, la Unesco (1998) explica que, respetando la autonomía universitaria, se debe establecer

rendición de cuentas y realizar procesos de evaluación interna y externa que permitan el cumplimiento de las normas de calidad internacionales. Sumado a lo anterior, Feldfeber (2007) plantea una serie de pautas para el mejoramiento de la calidad de la educación, dentro de las cuales sugiere a los países generar estrategias de atracción de profesores eficaces, evaluando y generando recompensas a los mejores resultados en lo que hace referencia a la eficacia pedagógica.

Estas sugerencias de las organizaciones multilaterales se reflejan en políticas nacionales; por ejemplo, en nuestro país, los sistemas de evaluación docente están enmarcados básicamente dentro de una política de promoción o ascenso dentro de un escalafón, dejando en segundo lugar los procesos de autorreflexión y análisis de la práctica docente, que son fundamentales en el desarrollo profesional. A escala nacional, a lo largo de la última década se han formulado diferentes políticas públicas que han buscado la reglamentación de los procesos de evaluación docente; dentro de ellas encontramos: la ley 715 del 2001, el decreto 1278 de 2002 y el decreto 2582 de 2003.

Los anteriores decretos y leyes están dirigidos hacia las instituciones de educación oficial, pero para las de carácter privado tenemos que la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 68, establece que “los sectores privados están en la facultad de fundar establecimientos privados y la ley establecerá las condiciones para su creación y gestión”. Posteriormente, el artículo 69 establece la autonomía universitaria, en la cual estas instituciones “pueden darse sus directivas y regirse por sus estatutos de acuerdo a la ley”. La norma que rige a las instituciones de educación superior es la ley 30 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1992). En su artículo 28, la mencionada ley establece con base en la Constitución colombiana y en concordancia con lo establecido por la Unesco (1998), el principio de autonomía universitaria, con el cual estas instituciones se encuentran facultadas para ejercer libremente la creación y modificación de sus estatutos internos, lo cual les permite establecer los procedimientos que se llevarán a cabo en todos sus aspectos, incluido el del uso de los resultados de la evaluación de sus docentes.

Esto genera que el pago por mérito sea confundido como estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, pero en países con altísimos niveles de calidad en educación, como Finlandia, el dinero no se invierte en la exaltación y el estímulo de los docentes, sino se encarga que los estudiantes con mejores

resultados académicos ingresen a las facultades de educación para que sean ellos los mejores profesionales. Por lo tanto, se puede establecer una gran diferencia con respecto a nuestro país, en donde, según estudios revelados en los últimos años, los estudiantes de las facultades de educación son los que presentan más bajos rendimientos en las pruebas nacionales de evaluación.

Para dar solución a esta problemática, emergió en nuestro país la carrera docente. Esta busca una motivación a los docentes para estén en constante proceso de mejoramiento de la práctica educativa, a cambio de una mejor remuneración de su trabajo. Esta carrera docente se expresa en escalafones donde los profesores ascienden mediante el cumplimiento de una serie de parámetros preestablecidos y son recompensados por diferentes estímulos de tipo económico. En la actualidad encontramos que estos escalafones no son exclusivos de las instituciones de educación del Estado; la mayoría de las instituciones privadas de educación (por lo menos en el nivel superior) han diseñado sus propios escalafones, con los cuales aseguran que los profesionales que laboran en ellas estén en constante capacitación o producción académica.

Se plantea, entonces, un escenario en que los resultados de la evaluación significan la oportunidad de mejora de estatus docente que, a la postre, represente un mayor desarrollo económico, pero probablemente se está muy lejos de una verdadera reflexión sobre su accionar y su práctica educativa.

Evaluación como desarrollo profesional

Antes de explicar los resultados de la evaluación docente como desarrollo profesional, es conveniente aclarar qué se entiende por este. Autores como Imbernón (1998), Niño Zafra (2001), entre otros, coinciden en definirlo como una autorreflexión y un autoanálisis de la práctica educativa, gracias a los cuales el docente es capaz de analizar de forma crítica su actividad académica y estar más cerca de lograr mejoras.

Pero más allá de esta definición, Imbernón (1998) enfatiza en que es una construcción grupal y no individual, y por lo tanto, no depende de cada docente por separado; se necesitan procesos integradores, dentro de los cuales la evaluación docente se convierte en una herramienta retrospectiva con la cual el profesional de la educación tiene una visión que supera la propia y comprende tanto la de sus estudiantes, como la de sus pares y superiores (claro,

en caso de que en verdad existan procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). De esa forma se podrá tener un panorama general sobre la práctica, de manera tal que los docentes generen procesos de mejoramiento.

Para que lo anterior funcione y no se quede en intenciones teóricas, los resultados de la evaluación deben entonces estar mediados por las oportunidades de mejoramiento correspondiente, y no convertirlas en argumentos de juicio o acusación para encasillar al docente dentro de un grupo o colectividad determinada, y menos aún, tenerlos como el boleto de lotería que permita ganar algo más de dinero.

Una prueba de lo anterior está en la investigación realizada por los autores, en donde, dentro del colectivo de docentes entrevistados, se identifica que el desarrollo profesional no está influido por los resultados de la evaluación docente, confirmando de alguna manera los resultados de investigaciones previas como la de Pérez Rubio, Zúñiga Monroy y Lozano Flórez (2012), en la cual concluyen que la evaluación de desempeño que se aplica a los docentes del Distrito no contribuye a su desarrollo profesional. Esta investigación se realizó con profesores de educación secundaria, mientras que la de los autores se ha realizado en el contexto de docentes de educación superior. Por lo tanto, es preocupante el hecho de que en ninguno de los niveles de la educación en nuestro país, la evaluación de los docentes está contribuyendo a su desarrollo profesional.

Una de las principales causas de esta situación está en que no existe claridad sobre los objetivos que se persiguen con la evaluación de los docentes, ya que mientras en algunos casos se menciona el mejoramiento de la enseñanza, en otras ocasiones aparece el pago por mérito o el desarrollo profesional de los maestros. Aunque este último es quizás uno de los propósitos que menos se cumple a la hora de evaluar a los docentes (Niño Zafra, 2001; Schulmeyer, 2002).

Lastimosamente, de las tres tendencias mencionadas anteriormente –la rendición de cuentas, el pago por mérito y el desarrollo profesional– son las dos primeras las que presentan mayor preponderancia, afectando directamente a la tercera.

En primer lugar, la rendición de cuentas conlleva que el docente esté más preocupado por un ya y un ahora, acto que lo lleva solo a enfocarse en las

acciones que le permitan cumplir los objetivos, pero no a recapacitar e ir más allá de ellos. Normalmente es común encontrar que, dentro del material de evidencia que presentan los docentes para sus evaluaciones, se exalte todo lo positivo que realizan, acciones que muchas veces se hacen repetitivas con el paso de los años, pero pocas veces esas evidencias mencionadas están dirigidas a cambios significativos en la práctica académica.

Por otra parte, el pago por méritos impulsa una carrera individual en la cual se busca la consecución de dichos estímulos, dejando de lado la colaboración y el trabajo en equipo (Niño Zafra, 2001), con lo cual el desarrollo profesional se ve altamente afectado, ya que la escuela ha perdido su matiz de ser escenario para la discusión académica entre docentes para el mejoramiento de la profesión y se convirtió solo en un espacio físico de ejecución de tareas y pago por servicios prestados.

Murillo (2007) expresa un pensamiento similar al establecer que existen efectos perversos entre el colectivo docente cuando el pago por mérito se establece, ya que los docentes pueden tener la tendencia a desarrollar aquellas actividades que le representen una bonificación especial, antes que a plantearse metas de verdadero mejoramiento de su práctica.

Es conveniente señalar que esta no es una posición unánime, ya que de la misma manera que el docente como sujeto individual es criticado, los colectivos docentes (como los sindicatos) también lo son. A este respecto, Feldfeber (2007) explica cómo los procesos de crecimiento personal son los que verdaderamente importan para el desarrollo de los docentes, ya que el colectivo se ha burocratizado.

LA PARADOJA DE LA EVALUACIÓN

Teniendo en cuenta lo explicado hasta este momento, se muestra a continuación la paradoja que existe para los docentes entre los procesos de evaluación del aprendizaje y del desempeño. Los puntos clave de dicha paradoja son:

- Si bien los docentes manifiestan malestar por la reducción de los procesos de evaluación a la aplicación de instrumentos estandarizados cuantitativos (“normalmente escalas Likert”), los cuales a veces parecen responder

más a concursos de popularidad que a una evaluación objetiva, también es evidente el reduccionismo de la evaluación del aprendizaje a la aplicación de exámenes, *quizzes* o previas escritas, los cuales algunas veces son estandarizados con el paso de los años.

- En segundo lugar, es normal el malestar que se genera por la aplicación de instrumentos únicos y que pocas veces coinciden con la realidad de la práctica educativa en la evaluación de desempeño, pero en ocasiones se llega al extremo de que los cuestionarios con que se evalúa a los estudiantes son solo una fotocopia de una miscelánea o un capítulo específico de algún libro.
- Existe también un pago por méritos en la evaluación del aprendizaje. Este mérito se puede ver claramente reflejado en políticas internas de los colegios, como los llamados cuadros de honor, o en políticas nacionales como la promoción anticipada, en la cual, gracias a los resultados de su evaluación, un estudiante puede ser premiado con la promoción a un grado superior.
- La emisión de juicios por parte de los directivos hacia el docente, basada en los resultados de la evaluación, es quizás uno de los factores que más puede influir en el rechazo a este proceso, pero por otra parte, al finalizar un periodo o un año, es común encontrarnos con las llamadas comisiones de evaluación y promoción, en las cuales se confabulan juicios valorativos sobre los estudiantes, basados en los resultados de su evaluación.
- Siempre se critica a aquellos estudiantes que hacen apenas lo necesario para aprobar o cumplir con lo que se les asigna; buscamos la excelencia de todos y dejar de lado el simple “pasar raspando” o no perder; pero, al mismo tiempo, es común encontrar en los docentes el superar la evaluación de desempeño sin importar con qué puntaje es suficiente para evitar los problemas que acarrea el perderla.

Pero más allá de señalar la evidente paradoja entre la evaluación del aprendizaje y la del desempeño docente, a continuación se presentan algunas sugerencias que pueden permitir su mejoramiento:

- Establecer políticas educativas en las cuales los resultados de los procesos de evaluación generen medidas de cambio y mejoramiento en aquellos que

no alcancen los mínimos establecidos, en busca no solo de la consecución de dichos mínimos, sino que estos sean superados con amplitud.

- Promover la investigación sobre diferentes propuestas evaluativas en pro de generar nuevas prácticas que, en la medida de lo posible, fomenten el enriquecimiento de aquellas que en la actualidad presentan problemas.
- Fortalecer los programas de formación docente a escala posgradual relacionados con el fenómeno de la evaluación y promover la participación de docentes en seminarios y simposios relacionados con estas temáticas.
- Desarrollar programas de concienciación del alumnado y el profesorado sobre la importancia de la objetividad y del buen uso de la evaluación como herramienta de transformación educativa, tanto en la educación escolar como en la educación superior.

Como conclusión, se puede asegurar que el reto de la paradoja de la evaluación está en cambiar esa percepción que se tiene de la evaluación punitiva y por méritos, a una evaluación responsable y profesional, en que el objetivo principal de sus resultados sea buscar la mejora del ejercicio docente y de su desempeño en el aula, el cual sea evidenciado en la calidad de los nuevos estudiantes y resulte por su competitividad en un estudiante más crítico y reflexivo. Del mismo modo, enfocar los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes hacia diferentes estrategias que permitan superar el reduccionismo de la aplicación de exámenes, y diseñar estrategias desde los docentes que lleguen hasta los encargados del diseño de políticas de educación.

REFERENCIAS

- Barón, M. (2011). *Evaluación docente: concepciones de los profesores de la Fundación Universitaria San Martín C.A.T. Zipaquirá*. Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de <http://hdl.handle.net/10185/1424>
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, L. E. (2010). Dificultades y aciertos en la investigación sobre la evaluación de docentes. *Actualidades Pedagógicas*, 56, 85-98.
- Díaz Barriga, A. (1997). *El examen*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Díaz Borbón, R. (2008). El llamado a cuentas de la evaluación docente. *Opciones Pedagógicas*, 38, 180-192.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28, 444-465.
- García, J. M. (2008). El proceso perverso de la evaluación de la docencia en las universidades: un balance inicial y apuntes para mejorarlos. *Reencuentro*, 53, 9-19.
- Imbernón, F. (1998). *Formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lozano Flórez, D. (2008). La evaluación de los docentes en Colombia: una práctica instrumental. *Actualidades Pedagógicas*, 51, 133-148.
- Murillo, J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparativo entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: PRELAC/Unesco.
- Niño Zafra, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. *Opciones Pedagógicas*, 24, 45-65.
- Pérez Rubio, J., Zúñiga Monroy, G. y Lozano Flórez, D. (2012). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. Estudio de las experiencias del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y del Externado Nacional Camilo Torres I.E.D. *Actualidades Pedagógicas*, 59, 245-265.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Temis.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1992). *Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2001). *Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Bogotá.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente*. Bogotá.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2003). *Decreto 2582 de 2003, mediante el cual se establecen los mecanismos para la evaluación del desempeño de los docentes que se rigen por el decreto 2277 de 1979*. Bogotá.
- Rodríguez Pulido, J. y Orobio, A. (2010). *Concepciones sobre la evaluación de desempeño docente en un grupo de profesores del programa de electromecánica de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central La Salle*. Bogotá: Universidad de La Salle. Recuperado el 25 de abril de 2013, de <http://hdl.handle.net/10185/17708>
- Rosales López, C. (1989). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea

- Santos Guerra, M. Á. (1996). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. En *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 25-64). Santiago de Chile: PREAL.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Unesco (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. París: Unesco.

Capítulo 2

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE DOCENTES

Luz Helena Pastrana Armírola¹

La investigación es uno de los espacios que mejor apoya la formación docente, permitiendo producir conocimiento sobre su práctica y, con base en este saber y conocimiento, transformarla. El más valioso impacto que puede arrojar la investigación educativa y pedagógica es el de educar a sus propios actores y, en consecuencia, el de contribuir a la transformación de su práctica. Una forma de hacerlo es de lo que se trata la siguiente reflexión que surge en la experiencia de la autora en el trabajo formativo en investigación con docentes a nivel inicial y de postgrado.

Hablar de la formación investigativa de los docentes es un asunto central que no puede limitarse o reducirse a la revisión y análisis de acciones metodológicas. También debe superar la idea de tener intenciones formativas. Es un asunto complejo; si bien es cierto en ese proceso se atiende lo metodológico, ahí no se queda la acción formativa. Pero se esperaría que la rebase y que ponga en juego todos los elementos de una didáctica que se ocupe de la práctica, de la tensión teoría-práctica, de la reflexión que emerge y dinamiza, pero que alcanza su mayor expresión en la afectación y transformación de la práctica de docente.

¹ Licenciada en Educación, Filosofía y Letras. Magíster en Docencia. Magíster en Evaluación Educativa. Investigadora. Profesora de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora Académica, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Correo electrónico: lpastrana@unisalle.edu.co

Hoy sin duda asistimos a muchas experiencias en este sentido. Quizás en esto han incidido las políticas de certificación y acreditación de las Universidades, específicamente de las Escuelas Normales y de las Licenciaturas, en cuyos procesos se ha hecho de la investigación un componente en la formación de los docentes. También las diferentes convocatorias realizadas por organizaciones y grupos para estimular, reconocer y fortalecer la investigación que realizan los docentes, entre las cuales podemos destacar lo que viene realizando el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), la experiencia del Programa Ondas de Colciencias y todo lo que ha significado la Expedición Pedagógica Nacional, entre otras.

Así que estos escenarios hoy son muy dinámicos y están muy enriquecidos. Nos encontramos ante una escuela viva, en donde los elementos que hacen posible la búsqueda de caminos están abiertos y desde diferentes agentes se busca construir con sentido experiencias mediante las cuales se reformule la práctica pedagógica de la formación investigativa de los docentes (Mejía, 2011).

En este contexto es donde instalo la reflexión, la cual he organizado en dos partes. La primera está dedicada a revisar lo que significa la formación de maestros en investigación educativa y pedagógica desde una perspectiva didáctica crítica. Y en la segunda señalo algunas estrategias en la formación de maestros investigadores desde esta perspectiva didáctica.

UNA PERSPECTIVA EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS DOCENTES

Comprender la formación en investigación educativa y pedagógica es entender cómo el concepto de metodología se encuentra inscrito en la complejidad del campo educativo. Esto lo podemos enunciar en referencia a los fenómenos que se estudian, a la diversidad de los enfoques que hacen presencia, a la multiplicidad de perspectivas metodológicas, a los distintos campos de aplicación y práctica, a su configuración teórica (posturas epistemológicas, lenguajes, paradigmas) y a la misma delimitación de su campo (sus fronteras, las relaciones que se establecen con otras disciplinas), entre otros aspectos. Esto implica, a su vez, una variedad de formas en la producción del conocimiento en torno a la educación y la pedagogía, además de una red de relaciones diversas que se establecen entre los distintos componentes de

este campo: sus distintos desplazamientos, las tensiones y afectaciones que se presentan en su interior.

Es en la complejidad de este entramado donde el docente, que acompaña a otros docentes, se moviliza cuando identifica y selecciona las formas de trabajo que le van a permitir llevar a cabo el proceso formativo. Entonces, los criterios para la selección de una metodología que le dé un cierto ordenamiento, se encuentran en el cruce de movimientos, desplazamientos, retrocesos y avances, en medio de una dinámica siempre cambiante. Por tal razón, los movimientos actuales enuncian la aparición de un paradigma emergente en formación investigativa que posibilita la mirada multimetodológica de la investigación educativa y pedagógica.

La opción por uno o múltiples caminos para transitar la formación en investigación está relacionada con aspectos que son primordiales: el carácter del problema; la preocupación y el interés que se propone el docente investigador; las posturas epistemológicas que asume o entreteje él mismo; los campos de aplicación que se hayan seleccionado, y los grados de dificultad con los que se encuentre. Sin embargo, no se puede dejar de lado que las metodologías se organizan y agrupan de acuerdo con los marcos epistémicos generales en los que se demarca todo el campo educativo.

Señalados estos asuntos a los cuales recurre el docente formador para escoger el o los caminos por recorrer en la investigación, es posible reiterar la pertinencia y la necesidad de formar en investigación educativa y pedagógica con la posibilidad de una mirada multimetodológica que permita al docente investigador diseñar propuestas y validarlas desde diversas estrategias.

De igual manera, se puede reconocer que la formación en investigación educativa, en las últimas décadas, ha evolucionado a partir de grandes vertientes de acción. Cada una de ellas ha privilegiado distintos campos, temas específicos de preocupación, formas de indagación y tratamiento de problemas con miras a definir y diferenciar su objeto y método propios. Ninguna otra disciplina tiene la capacidad de abordar y explicar los acontecimientos presentes en el acto de enseñar y de formar, como la investigación educativa y pedagógica. Por esto, bien podemos mencionar que este tipo de acción es propia de los maestros. Lo pedagógico es el terreno propio de los maestros, puesto que está estrechamente vinculado a las maneras de enseñar y de formar.

Es así como, desde hace un tiempo, la investigación educativa y pedagógica deja de ser una actividad exclusiva de especialistas para convertirse en un acto cotidiano donde deben estar implicados los maestros, debido a que la intención primordial de la investigación educativa es la transformación de la práctica misma, así como la producción de conocimiento en torno a la pedagogía, a la didáctica y a todo el tejido social.

Igualmente se puede decir que la formación en investigación educativa realiza un aporte significativo a la orientación de procesos de cambio y de mejoramiento de la calidad de la educación, en la medida en que promueve nuevos valores y actitudes, y propicia otros estilos y espacios en la construcción de relaciones entre el conocimiento, la sociedad y su entorno. Anima la construcción de conocimientos y saberes. Dinamiza las relaciones e interacciones.

Así mismo, es importante clarificar que la formación en investigación educativa no se puede hacer al margen de la consolidación de un saber pedagógico del maestro, pues es este el que servirá de referente a sus propias acciones investigativas, el que le posibilitará la contextualización y re-conceptualización de lo hallado en la investigación. Bien podemos entonces decir que el docente investigador que relaciona la teoría con la práctica deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y así adquirir una autonomía intelectual.

Aún más, desde su reflexión sobre y en la práctica pedagógica, el docente desarrolla capacidades investigativas; logra competencia pedagógica y autonomía profesional; genera diálogo, discusión crítica y participativa; cuestiona la enseñanza que realiza él mismo; estudia y analiza su propio modo de enseñar; permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias.

En relación con lo mencionado anteriormente, se hace vital e importante que el proceso de formación investigativa de los docentes empiece por el fortalecimiento de la formación pedagógica, ya que es a la luz de esta como se da la formación en investigación, teniendo claro que esta debe darse en forma paralela con la realización de investigaciones concretas.

A manera de síntesis de esta primera parte, señalo que la relación planteada entre docencia e investigación debe asumirse como una nueva forma de pensar los procesos académicos de formación en investigación de los docentes. Definir

el rol de maestro investigador va más allá de modelos o enfoques investigativos, pues supone como profesional una postura ideológica, ética y política que se devela frente a la forma cómo concibe la realidad social y educativa.

Es decir, se asume la investigación como *una acción capaz de producir unos efectos que pueden ser tipificados de acuerdo con los distintos ámbitos de resonancia de lo que el investigar produce*: a) *ámbito local*, en el cual el producto o el resultado de una investigación es un acontecimiento con potencialidad para transformar las prácticas o el sentido de ellas; b) *ámbito educativo*, en el cual el acontecimiento tiene potencia para transformar la producción discursiva relativa a la organización, regulación y control de procesos de la educación formal en cualquiera de sus niveles, y c) *ámbito de la formación de maestros*, donde lo producido tiene potencia para renovar los discursos y las prácticas correspondientes.

UN CAMINO EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS DOCENTES

La investigación, como un campo de formación de los docentes, es una acción a través de la cual el docente se puede volver sobre sí mismo y, a la vez, desplegarse hacia el exterior para hacer de la formación un principio de acción. Es una actividad que provoca experiencias, las cuales modifican el acontecer de su práctica y generan variaciones en las formas de pensar, conocer y aprender.

En este sentido, conviene señalar que se hace necesario, en ese proceso formativo en investigación, que se trabaje por construir con el docente los elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer hechos o sucesos dignos de exploración, develar sentidos, teorizar, llevar registros y usar técnicas e instrumentos de investigación que le permitan la cualificación de su praxis pedagógica.

Algunos elementos de esta didáctica, que no son otra cosa que las estrategias a las que quiero referirme, se exponen a continuación. Ahí, trabajar a partir de problemas, asignarle un gran valor a la palabra, promover el desarrollo de la autonomía investigativa y en fortalecer el espíritu del asunto de lo ético, se constituyen en aspectos tensores que por sí mismos, de manera aislada, no producen transformaciones o afectaciones. Es la articulación entre todos estos lo que constituye la verdadera didáctica.

El trabajo a partir de problemas

La mejor fuente inagotable de problemas capaces de convocar a los acontecimientos es el mundo de la vida. No obstante, es preciso reconocer las dificultades y obstáculos que se sitúan en primer lugar cuando se trata de la formación investigativa de los docentes. Es decir, el efecto del débil proceso de construcciones conceptuales que se le proponen a los docentes que se están formando en el campo de la investigación, así como el efecto, igualmente, de una elaboración discursiva que no se vincula con ejercicios superiores de la palabra, en tanto no busca decir algo no dicho antes, ni se constituye en un medio para pensar.

Unido a lo anterior, se vincula la improductividad investigativa con la ausencia de verdaderos problemas, porque los que se plantean se originan más en los afanes de la enseñanza y en la preocupación por aprendizajes necesarios para realizar trabajos de largo aliento, en los cuales es preciso recomenzar muchas veces y renunciar a lo ya elaborado, manteniéndose sobre el hilo de una producción compleja.

La formación en investigación debe permitir a los docentes comprender estos problemas, imaginar ordenamientos sociales diferentes y proporcionar estrategias que posibiliten la búsqueda de un proyecto de sociedad mejor. Unamos nuestra voz a la de Magendzo (2008), quien nos dice:

No se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo, al mismo tiempo que se es consciente de que el propio sentido de justicia y de igualdad está también sujeto al cuestionamiento. La problematización de la conciencia y de los valores afirmados en ella, es pues, la característica clave de una teoría crítica del currículo (p. 25).

Este enfoque de la formación investigativa privilegia el desarrollo de las estructuras del pensamiento, procura llevar a los docentes más allá de su mundo inmediato y se ocupa de la producción de conocimientos. En palabras de Giroux (1990), “el conocimiento ha de cuestionarse y situarse en el contexto de unas relaciones sociales de aula que permitan el debate y las comunicaciones”.

Investigar significa pensar, es decir, significa volverse sobre sí mismo, y el proceso de formación en investigación es llevar al otro a la dinámica de la reflexión, es

darse cuenta de que existen hechos y acontecimientos que, al ser objeto de atención, permiten el reconocimiento de las conexiones que los sustentan. La reflexión promueve la participación, el compromiso y la formulación de preguntas, el aprender a aprender, desde diferentes ámbitos que dan cuenta del acontecimiento.

Cuando se forma para la investigación o en la investigación, el investigar y el pensar se traslapan, ya que la cuestión fundamental que está en juego es la de una formación que se interesa por el pensamiento reflexivo, que se ocupa de provocarlo, estimularlo y favorecer que ocurra. Esto implica una educación que abra espacio a la exploración de lo incierto y se valga de lo problemático.

Lo que llamamos un problema surge o se configura en el punto de inflexión de dos series heterogéneas: la serie del acontecimiento y la serie de los conceptos. Sin embargo, un acontecimiento no es aquello que ocurre, sino la afectación que sufre el discurso sobre las cosas, los seres y el mundo cuando algo ocurre. Siguiendo a Deleuze (1989), el acontecimiento es del afuera, no porque ocurra en el mundo exterior, sino porque ocurre en la esfera de lo que es posible decir y ver: ocurre en la esfera del lenguaje y el sentido, cuando se desencadenan procesos de razón que, justamente por ser procesos de razón, incluyen la sensibilidad e invocan las pasiones. Pero el acontecimiento por sí mismo, como pura afectación, no basta; es necesario que se pongan en juego conceptos con los cuales se pueda dar cuenta de su ocurrencia y sentido.

Una educación de la investigación, fundamentada en el trabajo de problemas, tiene que afrontar una consideración acerca del discurso como elemento sustantivo de la condición humana, y en este contexto, debe asumir una postura práctica que haga posible la apertura hacia lo que ocurre, que restituya los flujos que hacen posible la afectación, y que realice un trabajo deliberado respecto de los conceptos con los cuales pensar la afectación y crear sentido.

Así, desde esta perspectiva, el docente se ubica en condición de establecer relaciones entre escuela y vida, lo que le permite cuestionar, analizar, interpretar, proponer e intervenir las realidades de acuerdo con una ética social, y entender la escuela como un espacio de construcciones culturales, sociales e intelectuales, y la enseñanza como una práctica política vinculada a los modos de producción, circulación y uso del conocimiento.

El valor de la autonomía investigativa como asunto de construcción colectiva

De igual manera, desde esta perspectiva didáctica, la formación investigativa de los docentes propende por posibilitar que asuma el poder y control sobre su propio aprendizaje, en la medida en que promueve la libertad de expresión y la capacidad de tomar decisiones a partir de dispositivos que procuran la reflexión, el diálogo y la búsqueda del disenso y del consenso.

Esta construcción cultural parte de conocer con mayor profundidad la sociedad y el contexto en el cual se encuentra la escuela para, desde allí, dar sentido a las prácticas educativas. A esto se llega en la medida en que se diseñan experiencias de autorreflexión de manera colectiva, que plantean asumir con autonomía y responsabilidad el mundo de la vida.

El hacer y el decir del docente que se está formando como investigador ya no son propiedad exclusiva de uno o de otro, sino que se convierten en el movilizador de las acciones de unos y otros. El saber está en constante construcción y circula de acuerdo con las necesidades que demanda la problematización en curso; de ahí que la línea de poder se pone en evidencia en quien es capaz de movilizar su pensamiento y construir, haciendo uso de los recursos que le permiten abordar el problema. En ese sentido, el docente está en constante búsqueda de conocimientos y diseño de experiencias que generan el desequilibrio de las formas de pensar de sí mismo.

La subjetividad se expresa en las búsquedas individuales y colectivas, planteadas por el problema, que llevan al reconocimiento y fortalecimiento personal, en la medida en que el acercamiento a lo otro permite al sujeto que conoce, evidenciarse a sí mismo en la puesta en juego con otros y consigo mismo, en el proceso de construcción social del conocimiento.

Se abren espacios para la reflexión colectiva por parte de los sujetos. En este ejercicio, los sujetos objetivan su quehacer y toman distancia de él para dar paso al proceso de crítica y autocrítica, requisitos sustantivos a la construcción de todo tipo de conocimiento en la comunidad científica. Si bien es cierto, estamos planteando en este proceso el valor de la autonomía como ejercicio de poder, lo cual solo se hace posible y se potencia en la construcción colectiva.

El valor de la palabra

La investigación permite mejorar la enseñanza y la transformación educativa, además de propiciar la escritura de los docentes, la construcción de narraciones, pues la narración posibilita un acceso diferente a la realidad, a los mundos que se construyen mediante el lenguaje, que son, en última instancia, los mundos que se conocen.

Sin duda, la escritura es uno de los elementos más críticos en la formación investigativa de los docentes. En ocasiones, parece ser que el ejercicio de la investigación se reduce a las muchas versiones escritas de ella, a la que se dedica todo el tiempo de la investigación. A veces parece ser el mayor obstáculo para continuar, para elaborar lo que se ha construido y a donde se ha llegado con la investigación.

La narración abre paso al diario pedagógico que, desde la tradición, es el dispositivo formativo comprensivo y el campo aplicado que busca responder a preguntas relacionadas con la observación y la reflexión, la experiencia y la experimentación.

En la interacción con la experiencia de la escritura, los procesos de investigación educativa cumplen el papel fundamental de leer, interpretar y decodificar la realidad; es la que puede provocar la construcción de condiciones distintas que rompan y fracturen lo existente desde dentro. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la investigación no es un problema de técnica o de método, en el sentido del uso de determinados instrumentos para poder “mejorar” o “ajustar” aspectos aislados de la práctica. Por el contrario, es en la investigación educativa en donde se conjugan la dinámica que ha tomado lo que existe y las nuevas disposiciones que entran a modificar y a alterar, lo que se podría llamar transformación. Y esto se logra a través de la escritura.

En síntesis, desde esta perspectiva se hace necesario vincular los obstáculos en materia investigativa con las prácticas que tienen los docentes que desarrollan procesos de formación investigativa respecto a la lectura y a la escritura, en la medida en que siguen siendo consideradas aprendizajes fundamentales. Además, se trabaja en el plano de las valoraciones e interpretaciones que los sujetos le asignan a la realidad, es decir, en el campo de la investigación educativa y pedagógica se trabaja con las opiniones, percepciones, representaciones,

imágenes, visiones, vivencias, pensamientos, sentimientos, creencias, significados, subjetividades, etc. Todos estos elementos se manifiestan por medio del habla, del lenguaje, del discurso (lo que se dice). Por lo tanto, lo que se investiga verdaderamente, a través de las diferentes técnicas cualitativas o no, puede definirse como “procesos de comunicación social”.

El asunto de lo ético

Otro asunto de esta didáctica que está en relación directa con el concepto de transformación y que tiene que ver con el impacto que genera la investigación educativa en la formación investigativa del docente, es el concepto de afectación. De otra parte, el concepto de afectación, a diferencia del concepto de transformación, no solo mueve, no solo agita; tiene que ver con un movimiento más profundo; es un efecto que logra perturbar y sorprender.

En tanto la transformación implica un cambio posiblemente parcial, es la realización de un ajuste de algo que no permite que funcione el andamiaje construido. La afectación entra a remover el andamiaje construido, entra en contacto con los tiempos y lugares que se han instalado y, por lo tanto, entra a disponer de condiciones distintas que permiten la configuración y el diseño de todo un andamiaje nuevo.

Es perturbar en lo profundo lo que existe. Este sacudón provocado de forma intencionada, entra a recomponer para poder elaborar toda una disposición distinta. La investigación educativa, desde esta idea, aparece ligada a la provocación intencionada de reconocer las acciones, los acontecimientos del aula que permitan suscitar experiencias y que simultáneamente cambien de rumbo lo que acontece en ella.

Es hacer de la investigación educativa un espacio donde no solo se reconstruya el acumulado conceptual y teórico consolidado desde el saber y el conocimiento pedagógico, sino hacer de su objeto de trabajo el acontecimiento, para que, desde allí, no solo se reconozca que se va a remover de fondo, sino que se van a identificar, diseñar, proponer y disponer todas unas formas distintas de diseñar una nueva organización de estos componentes de la escuela y del aula.

Se trata de pensar, entonces, en la experimentación como el diseño de experiencias que impulsen tanto al maestro en formación como al maestro que

acompaña esta formación, a disponer y disponerse de una forma distinta a la habitual en cada uno de los componentes de la vida académica y de sus ámbitos.

Se podría decir, entonces, que se conjuga tanto transformación como afectación en la investigación educativa, dependiendo de las dinámicas propias de la investigación, de los actores involucrados, de las intencionalidades y del tipo de resultados que se esperan, entre otros aspectos.

La reflexión y autorreflexión crítica permanente de la experiencia pedagógica y educativa en el escenario de la práctica, entendida como acción social, se caracteriza, en primer término, por su carácter intersubjetivo, intencional y contextual configurado históricamente. Segundo, la comunicación establece un diálogo de saberes y una negociación cultural con los que se construye individual y colectivamente conocimiento, y le otorga sentido y significado a la práctica con la que se orienta el quehacer pedagógico. Y por último, el aportar en la construcción y recontextualización del conocimiento pedagógico posibilita transformar, innovar y mejorar la calidad de la educación y su transferencia a otros contextos.

PARA SEGUIR PENSANDO...

Desde este enfoque didáctico se pueden reconocer dos impactos centrales en la formación investigativa de los docentes. De una parte, permite producir conocimiento sobre la educación, al estudiar problemas tales como los relacionados con la educabilidad del ser humano o los relacionados con la enseñabilidad de cada una de las ciencias y las disciplinas. En segundo lugar, propicia las condiciones necesarias para la formación de los propios docentes como investigadores, y esto es innegable: es una de las condiciones primordiales para formar a los profesores en el ambiente de la investigación y el desarrollo científico.

En general, la formación en investigación de los docentes tiene como propósito promover la reflexión orientada al ejercicio investigativo a manera de un caleidoscopio. Este es un elemento mágico de la cultura china que, a cada pequeño movimiento, nos llena de asombro por la capacidad que tiene de darnos nuevas perspectivas al llenar de color, luces, sombras y artificiosas figuras el mundo que intenta organizar, en el cual es necesario reconocer el símil de la manera

como se encuentra y desencuentra la sociedad, pero también como nuevas aproximaciones para tratar de comprender un tiempo en constante cambio, lo cual exige también transformar la mirada para leer estas nuevas realidades con perspectiva caleidoscópica. Esto nos permitirá salir de las miradas binarias y ubicarnos frente a la complejidad abierta, la cual también nos habla de cambiar la mirada y la manera de mirar para hacerlo en arco iris (Mejía, 2011).

Esa mirada en arco iris de la formación investigativa de los docentes no implica recorrer el camino por el otro. Sin duda es necesario haber recorrido, no solo ese camino, sino muchos otros. Lo que se puede hacer es acompañar y animar. No todo se resuelve con la formación investigativa, pero ¡cómo ayuda! De las diversas formas como acerquemos a los docentes a la investigación educativa y pedagógica, dependerá que esta experiencia sea verdaderamente transformadora. Y si bien esperamos todos estos procesos desde una didáctica que privilegia la relación con los problemas, que le asigna un gran valor y mucho tiempo a la escritura, que le apuesta a la formación de la autonomía como un asunto de la colectividad y que confía en la afectación y transformación como efecto de la acción ética de la investigación, esperamos también que estos procesos formativos arrojen categorías, problemas, prácticas inspiradoras y sostenidas.

REFERENCIAS

- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mejía, M.R. (2011). *La(s) escuela(s) de la globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

LA REFLEXIÓN DOCENTE COMO PUNTO DE PARTIDA EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA

Gina Rosario Ausique Rincón¹
Mauro Freddy García Celis²
Diego Andrés Piratova López³

Este capítulo presenta los resultados obtenidos de la experiencia investigativa que se llevó a cabo en la Fundación Proyecto de Vida, con docentes de actividad física en la escuela de formación deportiva y danzas de dicha institución. El propósito es reconocer lo preponderante de la reflexión que realiza el docente sobre las prácticas educativas como punto de partida en el uso de las estrategias didácticas de actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia. Es poco lo que se cuestiona la didáctica de actividad física; por tal razón, la abstracción pasa a ser extensiva e importante para los orientadores de la pedagogía del movimiento humano, pues desde esta perspectiva, se vincula el compromiso reflexivo de estrategias didácticas,

¹ Profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidad de Cundinamarca, Soacha. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: giroar@gmail.com

² Profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidad de Cundinamarca, Soacha. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: maurogarcia63@gmail.com

³ Profesional en Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: diapilo36@gmail.com

fundamentadas en la interacción e interactividad de docentes y estudiantes. Con esta idea de introspección, se señala la envergadura de la reflexión sobre el uso de las estrategias didácticas para el desarrollo de la actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia.

El docente que trabaja con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia asume en su labor un constante desafío, en el cual el uso de las estrategias didácticas para el desarrollo de la actividad física forma parte importante de su quehacer. Se integran en un conjunto educativo los procedimientos de esta práctica docente que se llevan a cabo no solo en un hacer, sino sobre todo en un pensar acerca de su saber con la integración de las diferentes actividades por realizar.

En este sentido, se retoma lo trabajado en el proyecto de investigación “Estrategias didácticas que usan docentes de actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia”, el cual está articulado al macroproyecto “Sujetos escolarizados: desafíos de la profesión docente”.

Este capítulo se articula en ese proyecto de investigación para reflexionar sobre el uso de estrategias didácticas en las clases de actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia, siendo los objetivos del proyecto de investigación identificar las estrategias didácticas, analizar y describir la finalidad de la enseñanza, para obtener la caracterización de estrategias didácticas que usan los docentes de actividad física. El método utilizado fue la investigación-acción con fundamentos cualitativos y un enfoque crítico, utilizando como técnica el diario de campo, en el cual se registraron las observaciones y entrevistas semi estructuradas.

Retomando la importancia que tiene la reflexión del docente sobre el uso de las estrategias didácticas para la actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia, este capítulo abordará en primera instancia el concepto de estrategia didáctica desde el punto de vista de los investigadores, así como de autores principales para el desarrollo de la investigación.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Para el grupo de investigación, la estrategia didáctica es el proceso de enseñanza y aprendizaje en que se articulan el saber, el saber-hacer y el saber para

qué del docente, en el cual se tienen como objetivo los aprendizajes de los estudiantes. La estrategia didáctica está compuesta por técnicas y actividades. Las técnicas son el conjunto de procedimientos que permiten el proceso de enseñanza y aprendizaje que se persigue con la estrategia didáctica. En cuanto a las actividades, son acciones específicas secuenciales y organizadas que aportan a la construcción y ejecución de la técnica.



Figura 1. *Estrategia didáctica*

Fuente: elaboración propia.

Así mismo, las estrategias didácticas se construyen con los siguientes aspectos: técnicas, actividades, finalidades de enseñanza, contenidos de enseñanza, recursos didácticos, población, duración y reflexión. Estos componentes son esenciales para el desarrollo de las estrategias didácticas, pues en ellos se configuran los senderos para llevar a cabo una práctica educativa con sentido emancipador.

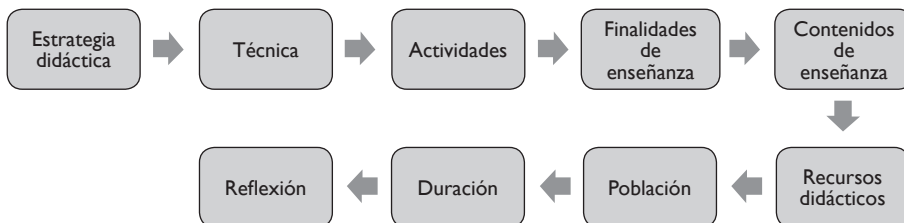


Figura 2. *Componentes de la estrategia didáctica*

Fuente: elaboración propia

Desde esta perspectiva, en el desarrollo de las estrategias didácticas se tienen en cuenta el tipo de estudiante, la sociedad y cultura de la institución educativa, y la estructura de los contenidos curriculares que las diversas disciplinas transitan en el momento de su aplicación. No obstante, la estrategia didáctica se posiciona en las concepciones de los estudiantes, es decir, en las posibilidades de su desarrollo cognitivo durante el proceso de aprendizaje. Por tal motivo, la estrategia didáctica es un espacio que estudia el contexto, el estudiante, la *episteme*, los recursos, los saberes del docente y el currículo. Con los anteriores aspectos se unifica la reflexión constante, pues es parte preponderante en la aplicación de las estrategias didácticas que conllevan los procesos del enseñar y el aprender.

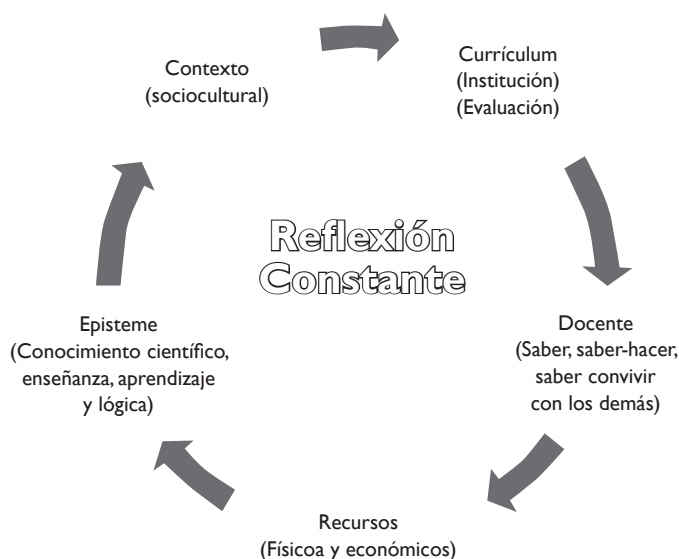


Figura 3. Aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo la estrategia didáctica

Fuente: elaboración propia.

La estrategia didáctica en el quehacer docente es un conjunto que orienta el proceso de enseñar y aprender; además, está correlacionada con las acciones de los contextos educativos, culturales y pedagógicos. Por tal motivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza por la interacción del saber docente con el del estudiante que aprende. Asimismo, hay una relación con las técnicas y las actividades por realizar. Según lo anterior, las estrategias didácticas son

las acciones y su relación con lo pragmático, es decir, es el transcurrir entre los saberes de los sujetos implícitos, en este caso, los docentes de actividad física y los estudiantes en situación de desplazamiento por violencia. Según Ramón Ferreiro Gravié (2004),

Las estrategias didácticas son el sistema de acciones y operaciones físicas y mentales, que facilitan la formación (interactividad) del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento, la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida (p. 60).

Además, la estrategia didáctica se fundamenta en el *qué, cómo y para qué*, criterios valiosos para la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje. El *qué* reúne aquellas actividades que usan los docentes como exponer, preguntar y agrupar. El *cómo* expresa el procedimiento de enseñanza-aprendizaje que hace parte significativa a través de las explicaciones, demostraciones e indicaciones que buscan la conexión entre docente y estudiante; así mismo, se compone del saber docente con el conocer del estudiante. Por último, el *para qué*, la intencionalidad del proceso, se sustenta en la finalidad de integrar colateralmente técnica y actividad hasta lograr el objetivo. A partir de esta óptica, la intención de enseñanza se establece en la unión de técnica y actividad para buscar un cambio conceptual y motriz de los estudiantes.

La reflexión del docente en el uso de las estrategias didácticas está inmersa en los procesos educativos y pedagógicos. Por lo tanto, su vínculo con el ser humano pasa a ser un compromiso de formación corporal. Habría que decir también que estas buscan rescatar y subrayar lo preponderante del ser humano en movimiento. Es decir, se conectan con la orientación del acto educativo en los sujetos, con la introspección en su gran conjunto, y se concentran en todos los procesos pedagógicos, pues se puede afirmar que la reflexión del docente acerca de las estrategias didácticas se desarrolla paralelamente con la educación básica del movimiento. Como menciona Jean Le Boulch (1997), “la educación básica por el movimiento, asociada con juegos y actividades deportivas constituye un medio educativo esencial que debería ocupar un lugar de privilegio en la escuela” (p. 35).

Como hemos venido diciendo, podemos entender la estrategia didáctica como el proceso que realiza el docente –quien asume una actitud y una acción

reflexiva, en el cual se encuentran inmersos diferentes pasos, tales como: determinar la intención y el propósito que quiere alcanzar con la relación de enseñanza y aprendizaje; pensar en el aprendizaje del estudiante teniendo en cuenta que este sea activo, vivencial y cooperativo; desglosar las técnicas y actividades logrando una comunicación asertiva, analizando los recursos y condiciones presentadas en el contexto. Además, eso constituye para el docente, en su quehacer, un desafío permanente de su práctica pedagógica con los estudiantes en situación de desplazamiento por violencia.

MEDIOS PARA EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Dando continuidad al tema, en este punto se hablará de medios para el desarrollo de la estrategia didáctica. Por tanto, en el transcurso de la investigación a partir de las observaciones, se pudo evidenciar que los docentes de actividad física usan los siguientes medios: el deporte, el juego, los ejercicios físicos y la danza. Estos medios facilitan el acercamiento a los estudiantes vulnerables en el proceso enseñanza - aprendizaje, pues es ahí donde el docente direcciona sus estrategias didácticas desde el deporte, el juego, la danza o el ejercicio de una manera divertida y didáctica. Esto permitía despertar el interés en los estudiantes frente a su aprendizaje por las diferentes formas jugadas, los movimientos nuevos, la combinación de pasos y el gusto de participar en cada una de las actividades planteadas por los docentes participantes de la investigación.

Como indica Seybold (1976), el *deporte educativo* es una actividad cultural que permite la formación básica y continua a través del movimiento. Es así como constituye uno de los medios que más aportan a la formación personal y grupal, al desarrollo integral del estudiante. El deporte presenta características particulares como las siguientes: es reglado, busca un reconocimiento, es competitivo, aporta en la formación del estudiante, vincula con los ambientes socioculturales, desarrolla actitudes psicomotrices, cognitivas, afectivas y sociales; además es reflexivo, socializador e incentiva los valores éticos y morales.

Por su parte, el *juego* es una actividad física utilizada por los docentes para fomentar el placer y gusto en los estudiantes. Por su flexibilidad, se puede realizar como un medio didáctico primordial en cualquier momento de la clase. Los docentes de actividad física implementan actividades que motivan

al estudiante, y la manera más acorde para buscar el placer y el gusto del estudiante es a través del juego. Así, se constituye como un puente ideal para un tema específico de la propia sesión.

Durante el desarrollo de los contenidos de los deportes, el docente experimenta en su práctica educativa, juegos que aportan a la formación corporal del estudiante y que permiten la expresión corporal, el conocimiento del cuerpo y el trabajo de la lateralidad. Por lo tanto, el docente es el guía de las actividades lúdicas. Por esta razón, el juego se vuelve colectivo en cuanto a la relación entre el docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante. De esta forma, se juega y se aporta a desarrollar el aprendizaje del estudiante.

De otro lado, los *ejercicios físicos* son movimientos de cadena sistemática, que buscan fundamentos en el desarrollo de una capacidad física y coordinativa. Parafraseando a Peralta Barbesi (2012), son actividades planificadas, estructuradas y repetitivas para mantener componentes de la forma física. Desde esta perspectiva, los docentes los realizan en cualquier momento de la clase: en la fase inicial se trabaja el calentamiento por acciones motrices sistemáticas (movilidad articular); en la fase central se fundamenta en la teoría para llevar a cabo la práctica desde lo técnico táctico, fomentando la creatividad individual que ayude a mejorar los gestos técnicos, y en la fase final se hacen ejercicios de vuelta a la calma a través de acciones de elasticidad, pues se evidencia cansancio debido al esfuerzo físico durante la clase.

Los movimientos sistemáticos se pueden realizar desde la creatividad: el docente indica la acción que se debe realizar y el estudiante da inicio al movimiento corporal que cumpla con las indicaciones. Se tiene en cuenta el tiempo de cada ejercicio, pues se establece un sistema de control para que el estudiante realice un hacer, un corregir y un repetir su ejercicio creativo y pensado.

Por último, la *danza*, al igual que el ejercicio físico, se caracteriza por movimientos sistemáticos y repetitivos. Este medio se expresa corporalmente con movimientos sistemáticos desde las perspectivas de lo sincronizado, coordinado, armónico, rítmico y fluido, por lo que los estudiantes observan sus representaciones y construyen sus respectivas expresiones corporales.

Durante el trabajo de coordinar movimientos armoniosos a través de un baile, el docente va incorporando aspectos de corrección a los estudiantes, pues la danza

se fundamenta en la reiteración de pasos para llevar a cabo coreografías integrales, rítmicas y sincronizadas. Este proceso se logra con la orientación y saber del docente, quien explica y demuestra los bailes que luego imitarán los estudiantes.

La importante labor de observar y corregir se hace desde lo individual, para llegar luego a lo grupal, puesto que el baile, en la mayoría de ocasiones, se hace en equipo; por ello, la sincronización grupal es importante para lograr esquemas armoniosos. Además, la danza enfatiza en el aprendizaje espacio-temporal de esquemas, por lo que es significativo el desarrollo de este medio en los estudiantes, pues hace encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la combinación de capacidades físicas y coordinativas.

Finalmente, una de las respuestas positivas al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el medio de la danza es la motivación que el docente transmite a sus estudiantes; así, la mayoría de ellos asisten motivados a la clase, porque saben que esta siempre va a tener algo creativo.

En esta búsqueda dentro del proyecto de investigación pudimos identificar que hay al menos tres aspectos necesarios de la estrategia didáctica en los cuales la reflexión del docente se hace presente: la estrategia didáctica del juego contemporáneo, la del mando directo y la del trabajo en grupo. A continuación vamos a desarrollar cada una de ellas.

Estrategia didáctica del juego contemporáneo

Dentro del proceso de formación del sujeto está implícito el juego. Esta actividad física se ha desarrollado en la humanidad por sus grandes construcciones sociales, políticas y económicas; además, es una herramienta que brinda conocimientos al ser humano en su integridad a la luz de la sociedad, y que permite las diferentes búsquedas del desahogo lúdico en el sujeto. Esta acción recreativa, al igual que la danza, es simbólica, porque nace en las culturas de las comunidades y se desarrolla de manera significativa en el pasatiempo, el esparcimiento y lo lúdico. Para Huizinga (como se cita en Seybold, 1976), el juego se manifiesta como “determinada cualidad de la acción que se distingue de la vida ordinaria. El juego no es serio pero se puede jugar seriamente” (p. 45).

El juego contemporáneo se distingue por su función libre, espontánea; no es rutinario, hay suspenso, crea un orden, estimula la integración grupal y

se desarrolla en ciertos límites espacio-temporales. Estas características lo muestran dentro de un cuerpo didáctico intangible, vivible y práctico. Desde este punto de vista, establece relación con la pedagogía. Implícitamente, esta estrategia didáctica es una forma muy usada por profesionales de la educación del movimiento, pues determina jugar con el querer enseñar y aprender.

Es así como el docente juega con el pensar en un actuar frente a la práctica educativa. Uno de los medios para llevar a cabo esa labor es el juego contemporáneo. El docente de actividad física utiliza el juego contemporáneo de manera auténtica y, mediante su desarrollo, lo transforma a través de unas variaciones. A partir de esta perspectiva se juega con las acciones mentales y físicas del estudiante.

En consecuencia, el juego contemporáneo forma parte de las acciones educativas y ofrece al docente de actividad física herramientas esenciales en el quehacer pedagógico, además de que favorece posibilidades didácticas durante la práctica. Por lo tanto, el juego contemporáneo se ubica en el desarrollo de la práctica educativa, la cual se articula con los intereses individuales para comprender el proceso del enseñar y el aprender.

Por consiguiente, el juego contemporáneo cumple funciones de interactividad entre el docente y el estudiante, puesto que depende de lo mental, de lo físico, del contexto, del enseñar y del aprender. Es así como en esta articulación se evidencia la adquisición y el compartir de saberes; por eso, el juego contemporáneo favorece en el docente “el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño” (Decroly y Monchamp, 2002, p. 33). Por lo tanto, el docente de actividad física percibe características de sus estudiantes a través del juego; de igual manera, el estudiante toma la postura en el aprender. Lo anterior parte de una relación educativa y pedagógica que se fundamenta en jugar a educar, y por tal razón, Decroly y Monchamp (2002) afirman:

Los juegos educativos no son un fin en sí, sino una etapa que se inscribe en el conjunto de procedimientos de pedagogía activa. Utilizados como medio de demostración, los juegos educativos constituirán una “lección”, aunque ilustrada, tan inadecuada como la mayor parte de las lecciones clásicas (p. 33).

Desde esta perspectiva, el juego contemporáneo presenta una postura en la experiencia, lo natural y lo espontáneo; así, en él subyace una pedagogía, es decir, un proceso pedagógico y estratégico que guíe el sendero del saber y el conocer.

Los docentes de actividad física que participaron en el proyecto de investigación hacen uso de la estrategia didáctica del juego contemporáneo, porque el desarrollo de sus clases se basa en la innovación, el trabajo autónomo y la transformación; son acciones libres, espontáneas y cambiantes que están implícitas en el juego. Es aquí donde la reflexión sobre el uso de la estrategia didáctica del juego contemporáneo, es asumida por el docente como una acción independiente desenvuelta, cambiante e innovadora en la práctica educativa. Tal como en el diario de campo se menciona: “El docente toma como referente juegos contemporáneos, puntos de referencia para llevar a cabo estrategias didácticas innovadoras, en que los estudiantes comprendan que con estas actividades novedosas se puede aprender” (p 74)

Entonces resulta que el juego contemporáneo termina siendo una estrategia didáctica porque conduce al núcleo de toda educación para el juego y la vida social, para el sentido de las reglas y su reconocimiento. Así mismo, se experimentan nuevas formas de llevar las clases de actividad física, puesto que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje con el saber, el hacer y las finalidades del contenido.

Lo anterior equivale a decir que la estrategia didáctica del juego contemporáneo está compuesta por técnicas como la expositiva, las demostrativas, las tareas grupales, las tareas individuales, el descubrimiento y las situaciones problema. Estos procedimientos permiten a los estudiantes conocer juegos contemporáneos poco reconocidos y facilitan el proceso de aprender. Por otro lado, las actividades de preguntar, correr, saltar, lanzar, agarrar y golpear los elementos deportivos se conciben como acciones secuenciales y organizadas, pues permiten el desarrollo de las técnicas del juego contemporáneo.

Desde la estructura de esta estrategia didáctica, la práctica de juegos contemporáneos como el *freestyle soccer*, *ultimate*, *fuchi*, la indiaca o juegos de la peteca, entre otros, se fundamentan en mejorar las capacidades motrices de los estudiantes. Para esto, el docente y su reflexión como punto de partida en el uso de las estrategias didácticas dan a entender que existe lo novedoso

para llegar a compartir nuevos conocimientos, pues se retoma la estructura de los juegos tradicionales y los juegos contemporáneos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando la transformación para alcanzar cambios personales, emocionales y motrices en los sujetos. Un docente partícipe de la investigación menciona:

Yo utilizo el *footbag* o *fuchi* y pienso terminar con el *freestyle soccer*, y nos sirve para mejorar las habilidades motrices de los chicos (...) con estos juegos el estudiante se siente satisfecho después de una clase, donde al niño le agrada, disfruta su clase y lo comparte con los demás compañeros. Para mí, esto es muy gratificante; que el chico termine la clase y quiera continuar con el trabajo (Diario de campo, p. 70).

Sin embargo, la reflexión del docente frente a sus clases de actividad física teniendo en cuenta la estrategia didáctica de los juegos contemporáneos, puede llevar a aprender tanto a estudiantes como a docentes. Este ejercicio es una reflexión trascendental cuando el docente indaga sobre los juegos contemporáneos; en este sentido, él aprende para luego utilizarlo en sus clases. Cuando se trabaja en las clases el aprender a aprender, se logra la innovación, la autonomía y la transformación de la práctica educativa; en otras palabras, el docente aprende nuevas formas de llevar sus clases y, así mismo, los estudiantes están conociendo algo nuevo, novedoso y cambiante.

Estrategia didáctica del mando directo

En el desarrollo de las clases de la actividad física, el docente hace referencia al control de los procedimientos de disciplina, enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Logra esto con el estímulo y las respuestas de acciones motoras por parte de sus estudiantes. El mando directo “precede a cada movimiento del alumno, que ejecuta, según el modelo presentado: toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, momento final, duración e intervalos, es tomada por el profesor” (Mosston, 1999, p. 29).

El docente busca alcanzar objetivos de enseñanza; por esto, trabaja con señales de mando para dar a entender un mensaje de acuerdo con la meta que se debe lograr, lo cual busca respuestas corporales a través de lo explicado. El docente de actividad física “debe conocer la estructura de las decisiones, su secuencia, las posibles relaciones entre las señales de mando, respuestas

deseadas, la tarea apropiada y la habilidad actual de los alumnos para ejecutar el movimiento con precisión” (Mosston, 1999, p. 31).

Cuando el profesor toma las decisiones y el estudiante cumple, se logra que él realice respuestas inmediatas al estímulo presentado por el docente y los compañeros, de lo cual se deriva que el estudiante hace movimientos aproximados a los observados; así, replica el modelo presentado para acercarse a la uniformidad, conformidad y precisión de la respuesta motriz. De lo anterior, son innegables las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, porque no es fácil replicar las acciones motrices vistas; es por ello que el docente y los estudiantes durante el proceso hacen correcciones de los movimientos demostrados.

El mando directo se apoya en técnicas que ayudan a la acción motriz presentada con la respuesta inmediata del estudiante; por eso, la exposición, la demostración, la agrupación y la asignación de tareas son técnicas para llevar a cabo las finalidades y los contenidos de la enseñanza de esta estrategia didáctica.

El docente de actividad física se fundamenta en sus propias manifestaciones corporales para exponer, demostrar, agrupar y asignar tareas con el fin de desarrollar un ejercicio físico, un deporte, un juego y unos pasos de danza. Por eso, la observación juega un papel importante para el estudiante; con ella, obtiene una imagen mental que lo lleva a realizar una acción motriz. En palabras de Mosston (1978), la demostración “de una actividad física realizada por un buen ejecutante, produce impacto en el observador y tiene implicaciones psicológicas para el alumno” (p. 41). Es así como estas técnicas se fundamentan en procedimientos descriptivos y su manifestación corporal se relaciona con dar a entender un movimiento en específico.

Partiendo de la reflexión docente sobre el uso de esta estrategia didáctica, se comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual el docente es intérprete de los diferentes temas que trabajará en su clase, y el estudiante toma la decisión de seguir las indicaciones. Esta es la estrategia más utilizada por los docentes de actividad física, como se evidencia en el diario de campo: “Las clases que maneja el docente son desde un enfoque de mando directo; por lo tanto, la danza siempre maneja un estilo de imitación y acción al esquema desarrollado por el docente (p.72)”. Así mismo, el docente partícipe del proceso investigativo menciona que “la forma que llevo para enseñar, a nivel personal, es como se debe enseñar danzas”.

Con este trabajo direccionado, se establece una relación de intenciones, es decir, los propósitos del docente se ven reflejados cuando un estudiante hace la acción motriz con un ritmo fluido y sincronizado. Las actividades para llevar a cabo la clase de danzas son: descripción, demostración, ejecución y corrección. A partir de ello, el docente realiza la reflexión a la hora de retroalimentar las actividades. Es de vital importancia la corrección por parte de él mismo, y será tan solo allí como la estrategia didáctica de mando directo se encuentre mediada por el estudiante. Así lo mencionan Muska Mosston (1999) y Sara Ashworth (1999).

En primer lugar, se debe observar la ejecución del alumno y analizarla, y proseguir luego con el siguiente paso. El *feedback* o información sobre la ejecución de la tarea sobre el resultado del proceso... Puede obtenerse de distintas formas, por un gesto, mediante el contacto físico o bien a través del lenguaje. Estas formas de comunicación entre el profesor y el alumno, verbales y no verbales, ofrecen cuatro opciones: correctivo, de reforzamiento, neutro y ambiguo. (p 24.).

Por lo anterior, la estrategia didáctica de mando directo permite que el docente reflexione sobre su quehacer en el momento de hacer la retroalimentación, pues se da la oportunidad de evaluar lo que se está enseñando. Es allí donde el estudiante gana protagonismo al ejecutar las diferentes acciones motrices y recibir los reforzamientos positivos por parte del docente. Es este quien observa las acciones e indica lo que se debe mejorar o si son acordes con lo esperado. Es ahí donde la reflexión por parte del docente, en cuanto a la retroalimentación, se convierte en un medio para que el estudiante identifique y corrija por sí mismo.

Estrategia didáctica del trabajo en grupo

Teniendo en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se articula el saber, el saber-hacer y el saber para qué desde el docente, se llama *estrategia didáctica de trabajo en grupo* porque se presenta reciprocidad entre los sujetos implícitos en el proceso. Además, el desarrollo de las actividades se fundamenta en el trabajo colectivo hacia un objetivo específico.

Así, para que el trabajo en grupo planeado y puesto en marcha por el docente fuese una estrategia didáctica, debía presentar algunos aspectos importantes en

su estructura. Ramón Ferreiro Gravié (2004) sugiere que se debe evidenciar una intencionalidad o un propósito, el cual, en el caso particular que nos ocupa, implicaba que el estudiante en situación de desplazamiento por violencia conociera el significado del aprendizaje colaborativo, así como las formas de lograr la interacción entre sus compañeros y los contenidos propuestos por el docente, pues el estudiante con dicha condición trae problemas de adaptación cultural, familiar, emocional, educativa y de hábitat.

Así mismo, Gravié menciona que el docente, frente a la estrategia didáctica, debe pensar acerca del contenido de enseñanza que aprenderá el estudiante. En el caso del trabajo en grupo era de vital importancia conocer acerca del trabajo colaborativo, capacidades y habilidades físicas, interacción, comunicación, relación social, entre otros. Lo anterior permitía el desarrollo de las clases de una manera organizada y sistemática por medio de las actividades didácticas, fortaleciendo en el estudiante en situación de desplazamiento por violencia su incorporación al contexto urbano.

Al mismo tiempo, es necesario pensar en cómo debe aprender el estudiante ese contenido de manera activa, vivencial y colaborativa. Esto hace referencia a la técnica que conforma la estrategia didáctica y, al referirse a la de trabajo en grupo, se hacía un trabajo individual, con otros e individual y con otros, en el que se evidenciaban las tareas grupales. El docente demostraba, exponía, acompañaba, promovía la participación activa, y esto se reflejaba en el estudiante como trabajo autónomo, adaptando roles y resolviendo problemas, entre otros.

Con el fin de seguir aportando al desarrollo de la estrategia didáctica del trabajo en grupo, el docente piensa en desglosar en secciones o pasos la actividad y la comunicación de los alumnos para aprender los contenidos, pues entre más detallados mejor. Haciendo estrecha relación y aportando al propósito de la estrategia didáctica, se trabajaban juegos grupales, ejercicios físicos y actividades específicas, los cuales se caracterizan por ser acciones organizadas y secuenciadas que guardan coherencia con la estrategia didáctica.

Para llevar a cabo de manera efectiva las actividades, el docente debe tener en cuenta los recursos que va a utilizar y que, a su vez, ayudan a la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues posiblemente sin las pelotas, el espejo, la grabadora, los *fuchi*, las cuerdas, los discos, entre otros, el aprendizaje referente al trabajo colaborativo, al compartir, no hubiese sido tan efectivo

como lo fue en las clases de actividad física (danza y escuela de formación) de la Fundación Proyecto de Vida.

Llegados a este punto, cabe decir que el trabajo en grupo en la Fundación Proyecto de Vida, tomando como punto de referencia a los dos docentes partícipes de la investigación, es una estrategia didáctica, pues se compone de aspectos importantes sugeridos por la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la cual menciona que una estrategia didáctica es aquella que está compuesta por una técnica didáctica y sus actividades, lo que se evidencia en lo descrito hasta aquí. Además, se presenta una reflexión constante en la que se incluye el contexto social y cultural, el currículo de la institución, la evaluación, el docente en su saber, saber-hacer, saber ser y saber convivir con los demás, los recursos físicos y económicos, la *episteme* como parte fundamental de la estrategia didáctica que hace referencia al conocimiento científico, al aprendizaje y a la lógica y, finalmente, al estudiante, teniendo en cuenta sus actitudes y el tipo de persona.

Por lo mencionado hasta aquí, la estrategia de trabajo en grupo aporta al estudiante en situación de desplazamiento la comunicación como medio para la interacción con sus demás compañeros y su entorno, incentivando la integración a este nuevo estilo de vida, pues la pérdida de las relaciones interpersonales, de su hogar en la zona rural y de sus diferentes costumbres, le ocasionó miedos al enfrentarse al estilo de vida urbano.

La reflexión del docente, en cuanto a la estrategia didáctica del trabajo grupal, toma sentido cuando se unifican las acciones con grupos pequeños, logrando la integración colectiva de los medios para el desarrollo de actividades físicas como el deporte, el juego, el ejercicio físico y la danza, las cuales son determinadas por su vinculación con la labor. Son acciones fundamentadas desde aspectos de búsqueda en sí mismo, análisis, discusiones con los otros, planteamientos y ejecuciones de movimiento que permiten llevar a cabo el trabajo con el otro y la ejecución de una tarea para alcanzar un objetivo. Comprenderán los conocimientos de los implicados, para así alcanzar una reciprocidad entre los saberes desde la explicación, la demostración y la ejecución de las mismas acciones que serán aprendidas por los estudiantes. Aquí se presenta un direccionamiento en el proceso de enseñar y aprender, porque se tiene en cuenta el saber de cada integrante, permitiendo el desarrollo de aspectos

como liderazgo, empatía, simpatía, servicio, ayuda, esfuerzo, interés, beneficio, paciencia, tolerancia y escucha.

Ahora bien, interesa subrayar la labor del docente y su relación con la estrategia didáctica, pues desde la óptica reflexiva, los docentes de actividad física se han caracterizado por su vínculo con el trabajo social, llevando a cabo ejercicios de acompañamiento, observación y orientación en sus diferentes clases. Esto permite optimizar la labor que desempeña el docente al *acompañar* a sus estudiantes en sus diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, y busca estar implícitamente en los grupos que se forman para desarrollar las clases, lo cual permitirá escuchar y construir un nuevo aprendizaje.

Observar también es parte fundamental en la reflexión docente. El uso de las estrategias didácticas y su relación con el estudiante podrán evidenciar aquellos sentires como el aburrimiento, el egoísmo, el temor, la timidez y el pesimismo, entre otros que se presentan en el desarrollo de las clases. Por ello, son puntos que el docente debe percibir para pensar actividades que puedan desarrollarse en un trabajo grupal que busque un camino armonioso en el enseñar y aprender.

La *orientación del docente* permitirá mediar el acompañamiento y la observación de las diferentes actividades que se realizan durante las clases. Será ahí donde la estrategia didáctica de trabajo en grupo permitirá al docente apoyarse en acciones, procesos e intenciones para lograr ser un poco más significativo y reflexivo, guiando las tareas comprendidas en las acciones. Así mismo, el docente participa en los grupos resolviendo las preguntas de los estudiantes e inicia una comunicación descriptiva de lo que se está ejecutando, es decir, corrige y refuerza con expresiones positivas. Tal como se menciona en el diario de investigación: “Durante las sesiones, se puede verificar que los chicos han desarrollado ciertas habilidades que no tenían al comenzar, debido a que el cuerpo va interiorizando el movimiento” (p. 81).

Las estrategias didácticas anteriormente expuestas tienen una intención crítica, pues desde la observación de los investigadores y la explicación, demostración y ejecución de los docentes participantes en la investigación, se contrastan las reflexiones acerca de las técnicas y actividades en el quehacer. Por lo tanto, el mirar y el mirarse conciben procesos que buscan mejoramiento en el aprender y enseñar. Por ende, las estrategias didácticas del mando directo, del juego

contemporáneo y del trabajo en grupo son las que se están desarrollando actualmente en las clases de actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia.

Los docentes de actividad física hacen uso principalmente de estas estrategias didácticas mediadas por el movimiento. Estas tienen características tales como la intención y el propósito, la crítica sobre ellas y el desarrollo de un trabajo individual y grupal. Por ello, se resalta la labor del docente en este contexto, pues su *saber-hacer* es transformado durante la utilización de las estrategias didácticas que dan cuenta de la mejora de la misma práctica; es ahí donde se propicia el aprendizaje significativo. Es decir, en la reflexión sobre su práctica educativa, el docente piensa en el uso de otras estrategias didácticas en relación con el contexto, la teoría y el estudiante, porque le aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje

Hasta aquí se dieron a conocer las diferentes estrategias didácticas que se evidenciaron a lo largo del trabajo de investigación titulado “Estrategias didácticas que usan los docentes de la actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia”, del cual se deriva este capítulo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A partir de esta experiencia investigativa se lograron clarificar las muchas estrategias didácticas que se pueden utilizar para el desarrollo de la actividad física con este tipo de población, así como su puesta en marcha teniendo en cuenta el estudiante, el contexto y la reflexión docente. Así mismo, nos permitió ubicarnos en una reflexión individual para tener un empoderamiento de la palabra y la escritura que ayudaran en la transformación de nuestra práctica con un valor ético.

La reflexión docente, como punto de partida en el uso de las estrategias didácticas para el desarrollo de la actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia, se constituye en una acción principal mediante la cual el docente se da cuenta de sus errores y los corrige. Además, gracias a esta, no se quedará con lo que ha logrado; siempre será necesario seguir trabajando, porque solo en la medida en que el docente vuelva sobre su propia práctica, tendrá mayor profundidad sobre ella. En este sentido y parafraseando

a Paulo Freire (2006), es importante pensar crítica y rigurosamente la práctica, pues se tendrá mayor posibilidad de comprender su razón de ser y, por ende, de ser capaces de mejorar.

Se comprende así que la acción de reflexionar puede llegar a transformar la práctica educativa, pero conviene recoger la relación existente entre pedagogía y didáctica, puesto que estos dos saberes son primordiales en el momento de articular el enseñar y el aprender. Desde esta perspectiva, las estrategias didácticas adquieren su máxima expresión cuando en ellas se da el momento para la reflexión.

Finalmente, las estrategias didácticas halladas en este proceso investigativo –tales como el juego contemporáneo, el mando directo y el trabajo en grupos– demuestran desde un saber-hacer reflexivo y con una pedagogía del movimiento humano, que el valor del aprendizaje del estudiante es lo esencial. Sin embargo, el guiar no es fácil, puesto que cada estrategia didáctica debe estar compuesta por acciones que lleven con más certeza a las metas, a desarrollar los procesos, a lograr las intencionalidades y, por supuesto, a la reflexión pedagógica. De esto nos da cuenta la voz de uno de los docentes que participaron en la investigación:

La reflexión en mi profesión docente permite identificar las fallas que uno comete y que puede solucionar; así es que se debe seguir trabajando, hay que continuar y explorar, no quedarse con lo que siempre se hace. Ellos hacían maravillas con la peteca, la cosían, le pegaban ojos, le colocaban ropa y capa; era curioso ver cómo la personalizaban; por ello, debí haberme dado cuenta mucho tiempo atrás para mejorar la motricidad de los niños. Quise investigar más acerca de la peteca y así crear diferentes actividades que pudieran aportar a su formación integral (p. 71).

REFERENCIAS

- Ashworth, S. M. (1999). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Hispano Europea.
- Ausique Gina Rosario, G. M. (2013). *Diario de campo. (Estrategias didácticas que usan los docentes para el desarrollo de la actividad física con estudiantes en situación de desplazamiento por violencia)*, Soacha.

- Decroly, E. M. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Gravié, R. F. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas. Morata.
- Jean, L. B. (1997). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física, del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.
- Peralta Barbesi, H. (2012). *Aprendizajes significativos en la educación física*. Bogotá: Kinesis
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapeluz.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL DOCENTE, CLAVE EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL ESTUDIANTE

Jeimmy Bibiana Montaña¹
Farina Caraballo²
Hugo Martínez³

El principio de la educación es predicar con el ejemplo.
Turgot

La palabra escrita es la memoria de la cultura. Es en esta donde se lee el pensamiento de nuestros pasados, donde se dibuja el presente, donde se forjan ideales para el futuro. Es en la escritura donde convergen realidad y fantasía. Escribir es un proceso que desarrolla el pensamiento. A través de la escritura, el hombre se manifiesta dejando huella de lo que piensa, lo que siente y lo que quiere. En el ámbito académico, constituye un acto complejo;

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad de la Sabana. Normalista Superior con énfasis en lengua castellana. Especialista en Docencia del Español como Lengua Propia de la Universidad Pedagógica Nacional. Certificado por CERLALC en el curso “Renovación de procesos de escritura en ciclos 2, 3, 4 y 5”. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico:

² Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico:

³ Profesional en Lenguas Modernas de la Universidad de los Andes. Posgraduado en Gerencia de Marketing del Politécnico Grancolombiano. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico:

el que traza debe tener claro sobre qué, para quién y cómo decir con la palabra escrita. Abordar el fondo y la forma como se exprese traerá consigo la respuesta del lector, lo que implica que, además de tener que preocuparse por poseer ideas claras, debe ocuparse por la coherencia, cohesión, ortografía, entre otras características textuales. Pero ¿cómo lograr en la escuela que nuestros estudiantes escriban? ¿Por qué los estudiantes al graduarse de bachillerato presentan dificultades para escribir, si desde el grado tercero de primaria vienen trabajando producción escrita formal? ¿Por qué el estudiante no avanza en la calidad de sus textos escritos? ¿Por qué pasa el tiempo y los profesores siguen expresando deficiencias de sus estudiantes en producciones escritas? Las incógnitas van claramente a cuestionar el desempeño del estudiante; frente a estas, ¿no se debería pensar de dónde proviene la dificultad? ¿No es el docente quien orienta directamente estos procesos de escritura desde su discurso comunicativo? Siendo el maestro el guía en la escuela, ¿no debería ser él quien, con ejemplo desde su competencia comunicativa, oriente la construcción textual de sus estudiantes? ¿Cómo fortalecer competencias comunicativas en los estudiantes, si los docentes presentan dificultad en su discurso comunicativo en la escuela?

Este artículo tiene como finalidad argumentar la importancia del acompañamiento y del ejemplo comunicativo por parte del maestro en la producción escrita de textos narrativos de los estudiantes en la educación básica, específicamente de ciclo II. Se hace hincapié en el papel del docente desde su competencia comunicativa, en la responsabilidad y en el reto que orientan la acción pedagógica, prestando especial atención a la construcción de escritos y teniendo en cuenta que estos tienen incidencia en la formación del estudiante desde todas las dimensiones de desarrollo en la sociedad. Para ello, se aborda el tema de manera secuencial, analizando, en primer lugar, la importancia de la competencia comunicativa del docente, clave para que el estudiante desarrolle escritos narrativos; en segunda instancia, la formación profesional del docente en la escuela como referente en los procesos de escritura; luego, se estudiará el rol del estudiante en la producción de escritos. Finalmente, a manera de conclusión, se plantean retos para el docente que posibilitan el desarrollo de procesos de escritura en sus estudiantes, haciendo énfasis en que el escribir en la escuela es más efectivo si el docente, desde su competencia comunicativa, es su referente.

LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL DOCENTE: CLAVE PARA QUE EL ESTUDIANTE DESARROLLE ESCRITOS NARRATIVOS

No se puede afirmar que los estudiantes llegan al salón de clases como tabulas rasas. Parafraseando a Gardner (1985, p. 126), hay expectativas y entramados mentales dentro de los cuales incorporan los aportados por su docente. La narrativa que incentiva el docente es punto de anclaje donde confluyen los esquemas mentales de los estudiantes y la competencia comunicativa del docente que incide positivamente en el pensamiento complejo que lleva a los textos narrativos. Vale la pena, entonces, dar una mirada a la definición de una competencia comunicativa. Existen diferentes conceptos frente a ella; sin embargo, teniendo en cuenta la finalidad de esta intervención, nos centraremos en la definición de Dell Hymes (1972):

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (p. 28).

Hymes aporta el término en los años 1971-1972. Él toma la competencia comunicativa como un conjunto de habilidades y conocimientos de una comunidad que lleva al hablante a hacerse entender. En su estudio, divide la competencia comunicativa en lingüística (aquella centrada en la gramática), pragmática (función de la lengua y cambio semántico en el contexto), psicolingüística (el lenguaje como respuesta a la personalidad del hablante) y sociolingüística. Hymes desarrolla el modelo S.P.E.A.K.I.N.G.⁴, el cual va tomando importancia —y siguiendo el objetivo central de este artículo— en tanto que tiene en cuenta la situación, los participantes, la finalidad, el acto, el tono, los instrumentos, las normas y el género, lo que implica el análisis de una competencia comunicativa en un contexto real.

⁴ Hymes (1974) hace referencia al *SPEAKING Model Setting and Scene*: “Setting refers to the time and place of a speech act and, in general, to the physical circumstances (...) *Participants*: Speaker and audience. Linguists will make distinctions within these categories (...) *Ends*: Purposes, goals, and outcomes; *Act Sequence*: Form and order of the event; *Key*: Tone, manner, or spirit; (...) *Instrumentalities*: Forms and styles of speech; *Norms*: Social rules governing the event and the participants’ actions and reaction; *Genre*: The kind of speech act or event; for our course, the kind of story”.

Desde este punto de vista, es necesario que el docente que orienta el proceso de escritura realmente conozca el significado del proceso de la palabra escrita para que, de manera funcional, lo promulgue y potencie en sus estudiantes. El docente debe desarrollar un discurso pedagógico mediado por su competencia comunicativa; el “saber decir” de qué habla, cómo hablarlo y para qué hablarlo son marcas distintivas de su buena competencia.

Por ejemplo, *para saber qué hablar*, el docente debe conocer su disciplina y, en el caso de la palabra escrita, debe manejar cada una de las implicaciones que tiene el proceso. *Para saber cómo hablarlo*, debe hacer uso de su capacidad de expresión oral, manejar a su auditorio, utilizar las estrategias pertinentes para orientar el proceso y tener en cuenta que, dentro del *saber-hacer*, va a ser primordial que él, como referente, conduzca el proceso en sus estudiantes. Una vez más se hace énfasis en la necesidad de que el docente se inserte en la cultura de la producción escolar; es la mejor forma de inducir a otros. Y, *para saber para qué hablarlo*, debe tener clara la finalidad del discurso. La finalidad que se busca es convencer, persuadir al estudiante, a través de un discurso atrayente validado por unas técnicas narrativas, para conseguir en el discente mayor motivación en la producción escrita.

Con respecto a la competencia comunicativa del docente, se hace mención a algunos resultados analizados en la investigación “La competencia comunicativa y su intervención en la producción de textos escritos en los niños” que, bien cabe señalar, da sustentación en contexto real a esta intervención que se detalla a continuación.

Los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas en la investigación conducen a establecer una diferencia entre el docente que orienta lengua castellana y el licenciado en lengua castellana: el primero manifiesta inconformidad orientando la asignatura, con el objetivo de guardar uniformidad de contenidos y pertinencia con sus colegas; el docente que orienta español se apoya en otros docentes formados en el área y reconoce su trabajo y estudio constante, y el hecho de que estimulan la lectura y la escritura, basados en una formación profesional para esta disciplina. Él reconoce su dificultad en la orientación por desconocimiento conceptual y procesual; considera que tiene habilidades comunicativas, pero se ven afectadas por su falta de experiencia en la asignatura de lengua castellana; además, hace mención a que se limita a seguir los lineamientos del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de cada colegio. No sabe por qué debe orientar una materia en la cual no está especializado.

El docente que orienta lengua castellana imprime buena disposición a la materia que imparte; hace su mejor esfuerzo, pero, como se mostró a lo largo de la investigación, se requiere mucho más que una buena actitud para enseñar una materia. El desconocimiento de principios aparentemente básicos, pero claramente fundamentales, enmarcados en el plan de estudios del docente formado en el área de español, plantea un reto al docente que orienta español; un reto que muchas veces es más fuerte que las ganas y la automotivación.

Como se verá más adelante, el docente orientador no puede hacer más que, por un lado, recibir por asignación académica cursos que se salen del resorte de su formación universitaria, simplemente porque muchas veces no hay un número completo de asignaturas de su formación que encajen con su tiempo completo, y por otro, una vez asumidos, debe impartirlos. ¿Cómo lo hace si, por ejemplo, es formado en educación física y orienta español?

En lo que respecta al docente de español, tiene un desenvolvimiento con experticia en su área, coordina y apoya a los docentes a fin de ayudar a los estudiantes. Existe aún temor hacia la producción de textos públicos, matizada por un gusto por los escritos de corte personal; trabaja los procesos de escritura desde concepciones de autores específicos (Cassany, 1993); la historieta muda, la lectura, la oralidad, son ejes centrales en su desempeño en el aula. Él se encuentra atravesado por sus hábitos de formación profesional. Lee como fruto de su formación. Tiene conocimientos pedagógicos en la materia que orienta y se muestra asertivo en sus prácticas educativas. Ha liderado proyectos de producción escrita y domina los temas que imparte. Su competencia comunicativa es evidente en el discurso que transmite a sus estudiantes: el docente es, así, un referente para sus estudiantes, los cuales acuden a él tanto dentro como fuera del aula de clases. Como se dijo anteriormente, el plan de estudios de este docente le permite ser propositivo: puede sugerir ajustes a programas existentes en la institución donde labora; si alguna circunstancia ajena a su voluntad echa a perder el orden de las actividades que tenía previstas, puede recurrir a otras igualmente significativas y concatenadas debido a su bagaje y formación. Parafraseando, no pierde el objetivo de su clase. Sabe re-orientarla y encaminarla hacia derroteros claros.

Cuando la investigación tomó forma, el grupo investigador enfiló sus esfuerzos a demostrar, vez tras vez, cómo un docente bien instruido en lo disciplinar se desmarca, una vez más, sin demeritar el esfuerzo de uno que orienta. Y lo

hace de variadas maneras: es propositivo, escribe y no se circunscribe a tareas cortoplacistas activistas; todo su discurso está intervenido por su competencia comunicativa. Hilando más fino: es un referente de sus estudiantes, quienes se sienten atraídos intelectualmente hacia un profesional y su sapiencia; de esa atracción surgen textos narrativos que el docente comunicativamente competente ha sabido guiar desde su génesis hasta su perfeccionamiento, paso a paso, leyendo en voz alta con sus estudiantes, interactuando con ellos, dando muchas posibilidades para que sus pupilos estructuren oraciones que se conviertan en rica prosa; el modo como planea, desarrolla y evalúa la clase este docente, es muestra fehaciente de su compromiso con un estudiantado ávido de docentes que no se limiten a guiarse por un texto. Cada actividad tiene una razón de ser que se hila con las otras y redundante en uno de los objetivos del plan por ciclos, el cual tiene que ver con el desarrollo cerebral de los discentes.

Las tareas, actividades de refuerzo, guías y demás material de apoyo, pasan por el cedazo del docente y su ojo que discierne lo fundamental de lo superfluo o poco exigente, lo intelectualmente retador de lo vacío, lo estimulante en contenido de lo tedioso. Un docente comunicativamente competente, el titular de una asignatura, es también punto de referencia para los docentes que orientan. Más de una vez, y no con mucho entusiasmo, estos últimos tienen que apoyarse en lo que realiza el docente titular y en cómo lo hace. Surge una especie de tutelaje de los primeros a los últimos, quienes coordinan sus esfuerzos de docencia de la mano de los titulares. No quiere decir esto que haya una actitud condescendiente hacia el trabajo de los profesores que orientan. Más bien, hay un interés por el crecimiento intelectual del auditorio que es confiado al docente que orienta y una preocupación por allanar el camino de docentes que enseñan una materia que no forma parte de su núcleo de formación universitaria.

La competencia comunicativa, con sus variados escenarios, pasa un tamiz e imprime exigencia sobre el trabajo docente. El docente competente comunicativamente es aquel que con su forma de pensar, ser y actuar expresa su dominio de conocimientos, habilidades y aptitudes frente a sus colegas y estudiantes; es propositivo, participa en diferentes actividades, en proyectos de participación social, se desempeña con maestría frente a sus estudiantes, y si se considera el significado de la palabra docente, se piensa que es un referente que se debe seguir.

EL ROL DEL DOCENTE EN LA ESCUELA COMO GUÍA EN LOS PROCESOS DE ESCRITURA: UN MODELO PARA SEGUIR

Para comenzar, el quehacer pedagógico del docente en los procesos de escritura, se considera necesario a partir de la formación profesional como factor clave en el mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, al analizar el contexto actual de la educación en Colombia y al centrarse en procesos de producción escrita, se puede hacer referencia al docente que hoy orienta lengua castellana, diferente del licenciado en lengua castellana y sus afines, no con el propósito de demeritar a uno o al otro, sino considerando que cada quien se especializa en una área específica para desempeñarse mejor.

En los grados de básica primaria, el docente afronta el tener que orientar diferentes asignaturas, y cada uno, desde su buena voluntad, lo hace con los cuarenta estudiantes a cargo. Pero, ¿será que la buena voluntad es sinónimo de educación de calidad? La situación en los centros educativos distritales implica que a cada docente en estos grados le estipulan una asignatura, la que toque, por asignación académica (decreto 1850 de 2002), pero sin tener en cuenta las consecuencias de estas determinaciones. Sin ir al detalle, en la investigación mencionada en el anterior apartado, se encontraron cuatro docentes orientadores de procesos de escritura en ciclo II: una profesora de educación física, dos de matemáticas y una licenciada en lengua castellana. ¿Cómo se imparte una disciplina académica cuando se es experto en otra? ¿Cómo ser competente comunicativamente cuando no se tiene experticia en lo que se tiene que orientar al estudiante? Es aquí donde se deben reconsiderar las implicaciones en la autonomía de los directivos docentes propias de “dirección, planeación, programación, organización, coordinación, orientación, seguimiento y evaluación de las actividades de los establecimientos educativos” (artículo 10, decreto 1850 de 2002). Se debe insistir en este punto, en que los directivos docentes de ciertas instituciones educativas distritales (IED), encargados de la organización de la jornada escolar y laboral, al dar la correspondiente asignación académica, deben tener presente la pertinencia con respecto a la formación profesional del docente o el énfasis, para que este asuma con autoridad académica, fundamentos didácticos y epistemológicos, la asignatura que va a orientar.

Ahora se comprende por qué la formación profesional en el papel del docente es fundamental en la planeación, desarrollo y evaluación, y más si se trata de

procesos de escritura. No se puede dejar al azar de la asignación académica la instrucción de los estudiantes que esperan un docente formado en el área que lidera. Los procesos de producción escrita, como se verá en posteriores apartados, implican una serie de exigencias que no se puede pasar por alto.

El discurso del docente, permeado por el conocimiento de la disciplina, por su pedagogía y por la forma de interactuar frente a sus estudiantes, será determinante en la formación de estos en los procesos de producción textual en el ciclo II; el docente será el referente que se debe seguir; de allí nacerá el amor o el rechazo a la escritura. Más que ejercer una influencia en sus estudiantes, impacta en ellos, y su orientación, acertada o no, de los procesos de escritura, incidirá seriamente en la percepción de sus estudiantes hacia la producción de escritura narrativa y en la utilidad y aplicación práctica que le vean dentro y fuera del aula.

Actualmente, los docentes que orientan lengua castellana basan sus prácticas educativas en lo que dicen los docentes formados en el área de lenguaje. En este mismo sentido, no se abarca más allá de decir los contenidos; se desarrollan proyectos de escritura, pero, de todas maneras, existen falencias para orientarlos; la práctica, en muchos casos, se limita a ver productos, no procesos (lo que lleva a pensar que se desconocen las etapas de la producción escrita), a dar razón de los conceptos que trabaja el docente (lo que acarrea un proceso de momento y sin significación en el estudiante), a valorar trazos caligráficos y ortografía (donde el fondo del texto pierde importancia). El perfil del docente en el aula de clase responde a los afanes por dar respuesta a temáticas contempladas en un plan de estudio, el cual se desarrolla de manera improvisada.

De otro lado, pese a que esta orientación del área es impuesta, el docente hoy día pide a sus estudiantes hacer escritos, sin llevar una secuencia en el proceso que contribuya al progreso y transformación de conocimientos implicados en la escritura, cayendo así en un activismo pedagógico.

Lo afirmado anteriormente cobra validez en los resultados arrojados por la investigación. Se encontró que los docentes que orientan lengua castellana manifiestan inconformidad frente al área que les correspondió por asignación académica (decreto 1850 de 2002), porque hay que completar una intensidad horaria, dicen caer en la improvisación. En los procesos de enseñanza para la producción de textos narrativos no son claros, carecen de fundamentos

conceptuales y procesuales en el momento de enseñar dicha temática. Uno de ellos expresa que se siente desubicado y otro dice que trata de cumplir con lo que le asignan en el proyecto de español. Además, desarrollan sus planeaciones con base en la orientación y la experticia de la docente especializada en el área de lengua castellana. El grupo investigador estuvo de acuerdo en que el docente debe poseer los conocimientos disciplinares de su asignatura para que la enseñe con rigor y pertinencia, y evite así la improvisación.

Es aquí donde exactamente se deduce que es un problema de fondo ligado al marco constitucional y gubernamental, y a la administración de la institución. Al docente se le exige que construya su propio conocimiento, que sea creativo, autónomo; se le piden resultados óptimos, evidenciados en su saber-hacer. Entonces, hay una antinomia entre el artículo 1 del decreto 1278 de 2002, que hace referencia a la idoneidad, formación profesional, experticia que un docente debe poseer para prestar un servicio educativo, y el artículo 4, que expone las funciones del maestro, quien además de planear y evaluar, ejerce funciones administrativas de diversa índole.

De esta manera, encontramos a un docente que no está inmerso en la producción escrita; por tanto, no produce escritos para sus estudiantes; manda a hacer, pero él no hace. ¿De qué manera motiva al estudiante a adquirir una cultura que le es ajena? Además de no poseer la suficiencia en los conocimientos disciplinares sobre la enseñanza que requiere este tipo de texto, ¿en qué momento el docente desarrolla su propia producción intelectual para configurarse como referente?

El contexto educativo cada día es más exigente en temas de calidad, pero a la vez hay una situación paradójica en que, según Runge Peña (2013), existe una emancipación regulada entre el marco constitucional y las exigencias de la institución: “se le pide al docente ser creativo y autónomo en sus prácticas educativas, pero hay un carácter coaccionante ligado al marco constitucional y PEI de la institución”. Desde esta mirada, día a día escuchamos decir que los docentes están sumergidos en una cultura de la repetición memorística de la oralidad y menos enfocada hacia la producción intelectual. Las actuales políticas educativas siguen legislando estatutos y decretos, pero olvidando de antemano cómo se llega hasta la meta deseada con un sinnúmero de variables que son la punta de lanza de la llamada instrumentalización, a la que cotidianamente un docente debe enfrentarse en sus prácticas educativas. De ahí que el perfil de

los docentes implica que, obligatoriamente, tengan que suplir otras necesidades educativas orientadas a cumplir contenidos de currículo y no realmente a la enseñanza que les corresponde como profesionales en su área de conocimiento.

Desde esta mirada, que lleva en este momento a resignificar el ámbito académico, es fundamental la orientación permanente del docente dispuesto a guiar como referente a su estudiante en un nuevo mundo, donde la cultura académica le plantea nuevos retos, como el de definir un nuevo objetivo en la producción del discurso escrito; su evidencia escritural sirve como derrotero para que el estudiante escriba y, de esta manera, contribuya al desarrollo de este proceso superior de pensamiento.

Así, cuando el docente se presenta ante sus estudiantes, pone ante ellos una ruta por seguir, su sapiencia frente a cada uno de los procesos que encamina; ellos son el reflejo del perfil profesional. Del mismo modo que en la voz de Paula Carlino (2005), quien en su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad* dice: “escribir es uno de los métodos más poderosos para aprender y por ello no puede quedar librado a cómo pueden hacerlo los estudiantes por su propia cuenta” (p. 21).

De esta manera, se asume la escritura como un proceso transversal en la educación y se considera herramienta de poder para el docente; esto implica detenerse a pensar en qué, cómo, cuándo y para qué se impulsa al estudiante a tomar parte en ese ejercicio. El discurso con el que se haga influirá de manera directa en el texto que produzca el estudiante tanto en su forma como en su fondo, y qué mejor que partir de un discurso, donde la tarea encomendada sea validada por la producción de su docente, como a continuación expone Cassany (1993), de manera reflexiva:

Creo que como maestros tenemos el deber de dar ejemplo y ponernos a escribir en clase con nuestros alumnos y podemos hacerlo de muchas maneras: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), re-escribiendo una redacción de un alumno (para mostrar cómo puede revisarse), trayendo a clase nuestros propios escritos y borradores y contando cómo hemos trabajado, etc. Lo importante es que el alumno tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir (pp. 63-80).

El docente, como guía, es el encargado por excelencia de desencadenar el proceso escritural de sus estudiantes desde su disciplina académica. La clave de su acción está en hacerlo con autoridad; esta solo se presenta en la medida en que también él lo hace a través de su ejemplo, dado por su producción escrita o por la “creación de material intelectual propio”, siguiendo los postulados de Fernando Vásquez (2007) en su libro *Educación con Maestría*, donde presenta doce retos del docente universitario: “El cuarto reto, y en el cual he venido insistiendo desde hace muchos años, es el de poder contar con una producción intelectual propia. Estoy hablando de escrituras, de patentes, de proyectos rubricados por nuestra propia mano” (p. 25). De esta manera, se logra sumergir al estudiante en su mundo; se le atrapa y encamina, para luego dejarlo volar con mente abierta y estilo propio.

Este último objetivo queda sin efecto alguno si el docente no es reflexivo y autorreflexivo. Reflexivo porque su labor le da espacios para re-encauzar su manera de abordar clase, contenidos y estudiantes. Autorreflexivo en tanto es capaz de verse críticamente y no considerarse un profesional completamente formado, sino uno en permanente construcción y de-construcción. Difícilmente un docente puede fomentar ejercicios de metacognición si él no se conoce a sí mismo ni los hace. El decir y el hacer deben ir de la mano.

De otro lado, las primeras señales o estímulos auditivos y visuales que recibe un niño de la edad que le compete a esta investigación (ciclo II, es decir, entre 8 y 12 años) provienen de su entorno familiar. Un salto enorme tiene lugar cuando un niño de estas edades se enfrenta a un grupo de estudiantes como él, con miedos, fobias, expectativas y pocas motivaciones, en jardín infantil y transición. Es ahora cuando se aleja de su zona de comodidad paternal-maternal y lidia con trazos que deben dar como resultado una escritura apenas inteligible para su docente. Este último, precisamente, debe hacer del proceso escritural una aventura; debe seducir, persuadir, incentivar, motivar, acicatear, si se quiere, a su estudiantado y hacer ver tal proceso como algo asible, que se puede lograr, de lo cual se deriva disfrute y que, en últimas, imprime o es fuente de sano orgullo para quien finalmente produce un texto unificado, con sentido y bien estructurado.

Teniendo en cuenta que el docente que orienta lengua castellana en grados tercero, cuarto y quinto es el primer mediador del contacto formal del niño con el código escrito, dependerá de él qué tan amena o aburrida sea su relación

con la producción escrita. En este caso, considerando la edad del estudiante, podríamos situarnos en textos narrativos. En la nueva cultura académica, donde la escritura debe ser un ejercicio permanente, le compete al docente asumir el reto de hacerla agradable, mediada por un fin significativo en la vida; desde sus evidencias propias (material escrito producido), debe entender el proceso de la escritura dentro de una función social, como una estrategia que construye conocimiento. El tiempo que se emplea en su realización es productivo; lo lleva a abordarla como una herramienta que se usa con fines claros, no por activismo, donde se guía, pero no se impone, donde se modela con sutileza y sabiduría y donde se muestra como la herramienta del hombre para transformar el mundo.

¡Qué mejor manera de llevar de la mano a los pupilos en su periplo por la escritura que por medio de la narrativa! Sin duda, no es difícil para un docente allanar el terreno de la escritura basándose en las vidas mismas de sus discentes. Ya que sus mentes están ávidas de explorar y descubrir, qué mejor manera de hacerlo, de modo inicial, que invitando a los estudiantes a narrar eventos, anécdotas, dificultades propias de sus edades: amoríos en ciernes, profesores que inspiran respeto... en fin, casi cualquier experiencia es bienvenida.

Este docente, además de llevar un proceso adecuado en la construcción textual (preescritura, escritura, reescritura), desde la disciplina para la cual se formó, promueve la competencia escritora en el estudiante y potencializa el pensamiento desde principios éticos —es erróneo pedir al estudiante elaborar escritos si no lo hace quien lo indica, o lo realiza, pero sin saber hacerlo, aceptando posibles equívocos en las producciones de sus estudiantes—.

Por otra parte, evocando la perspectiva del estudiante, es posible comprobar que cuando percibe en el docente un guía, lo valora, lo admira, lo menciona como punto de referencia para seguir procesos académicos, accede al conocimiento de manera más fácil, cree en el discurso del docente gracias a evidencias palpables: “la cultura de la escritura docente”.

Basta con referirse a unas pocas plumas sobresalientes de la literatura latinoamericana, a manera de ejemplo, para reafirmar y confirmar el papel que desempeñan los docentes que imparten la asignatura de lengua castellana en las instituciones de educación básica primaria: Gabriela Mistral trabajó como asistente de profesor después de que su padre abandonara a la familia y la salud de su madre decayera dramáticamente; tras esta temporada aciaga, se

hizo maestra de escuela y de universidades en los Estados Unidos y Puerto Rico; Álvaro Mutis tuvo como profesor a Eduardo Carranza, quien lo sumergió en la obra de Juan Ramón Jiménez y de los españoles de la generación del 27.

Un docente cuya impronta es el trabajo concienzudo redundará en estudiantes inspirados que, en muchos casos, harán de la Academia su proyecto de vida. Adicionalmente, aunque no todos sus estudiantes opten por una carrera en el ámbito pedagógico, sí habrá una fuerte presencia de este docente en los recuerdos de sus pupilos, quienes basarán su dedicación, entrega y ánimo investigativo en los que vieron en su docente de español. De una misma aula pueden surgir profesionales en las ciencias sociales, en la medicina, en las ciencias exactas, en las artes, todas estas intervenidas por el trabajo arduo del docente que en épocas pretéritas hizo su trabajo más allá del deber.

El orientar con fundamentos propios en los procesos de escritura implica retos, un arduo trabajo pedagógico movido por la responsabilidad social frente a la orientación de un grupo de personas ávidas de conocimiento que esperan ser guiadas. Es un desafío del docente que lo lleva a crear, producir material escrito para beneficio propio; en cuanto al estatus en la academia, y por estrategia argumentada, lo hace con postulaciones o publicaciones frente a sus estudiantes.

Todo esto nos lleva a pensar en la importancia de la competencia comunicativa del docente frente a sus estudiantes y, de manera directa, en cómo esta interviene en la producción escrita de sus estudiantes, es decir, en la formación de personas comunicativamente competentes desde la escritura, formadas por personas competentes comunicativamente.

Luego de analizar el papel del docente, es necesario abordar en el siguiente apartado el rol del estudiante en el proceso de producción escrita, como respuesta a la orientación del docente.

EL ROL DEL ESTUDIANTE EN LA PRODUCCIÓN DE ESCRITOS

Sin estudiantes, no habría maestros. Por lo tanto, en el plano académico, es imposible no hablar de los sujetos que hacen posible nuestro ser profesional,

quienes son receptores del discurso comunicativo. De este modo, en lo que concierne a producciones escritas, específicamente en el género narrativo, los estudiantes desempeñan una labor de primer orden por ser quienes las ejecutan.

La producción escrita en el aula de clase, como se había mencionado en el anterior apartado, tiene un carácter social y cultural con un sentido ligado al aprendizaje, de forma que el estudiante produzca de manera competente, lo cual le permitirá descubrir ideas nuevas, seleccionar nuevo vocabulario por medio de mecanismos como la caligrafía, la ortografía y la coherencia del texto, sin quedarse solo en un planteamiento de forma. La producción escrita es la composición de una obra de arte que requiere de un trabajo artesanal, donde se debe moldear paso a paso para llegar a un producto armónico.

No puede ser un trabajo fruto de la premura ni de la improvisación. Llegar a producir textos inteligibles implica acompañamiento, seguimiento al proceso, escritura y re-escritura, como se dijo antes. Escribir es un camino que nunca se termina de recorrer; no tiene puntos de llegada sino, más bien, puntos de partida; ideas amorfas que toman cuerpo a medida que se acompaña el proceso de escribir y se plasma en términos de producción escrita. Cada vez que un estudiante emprende el recorrido de la escritura, forzosamente tendrá que solicitar un faro que marque el camino, que haga resaltar las líneas de esa senda: en breve, un docente bien instruido en la lengua castellana, su parte disciplinar.

El estudiante, en los procesos de escritura de narraciones, responde al ambiente académico obrado por el docente que orienta el proceso; es la razón de ser de su docente, el cual debe involucrarlo en la cultura de la palabra escrita.

Requisito *sine qua non*: que la palabra escrita sea el punto de inmersión del docente, porque, de lo contrario, la creencia según la cual el docente posee un acervo de información que esperarí­a encontrar un pupilo, queda socavada; así, el estudiante mirará en una dirección distinta a la de donde se ubica su docente, buscará lo que necesita en el vasto mundo de Internet y, muy probablemente, lo encontrará. Resultado: un docente que meramente está ahí para llenar un espacio, no un guía, un facilitador, un tutor, un acompañante.

Por el contrario, un estudiante persuadido por la buena preparación de su docente es seducido por la palabra de este, la cual es extrapolada a la producción escrita de aquel. “Irremediablemente”, el estudiante sucumbirá a las voces

de sirena de la narrativa. Una vez atrapado de esta manera, no dejará de asir firmemente el deseo por mejorar su prosa, buscará ese “¡Bien hecho!” de su docente en una fábula, un mito o una leyenda por él escritos.

El estudiante que se deja absorber por el fascinante mundo de la escritura narrativa, encuentra en esta la posibilidad de entrar a mundos imaginarios, expresar sus ideas, emociones y sentimientos. En el plano cognitivo, lo lleva a construir y transformar saberes, desarrollar procesos mentales que fortalecen su desempeño en el contexto.

A esto se suma el desarrollo de valores como la autoestima al verse como autor; le da seguridad al expresarse dejando huella en el papel para ser apreciado por otros; le imprime autenticidad al plasmar con estilo propio un universo fantástico y realidades vividas; posibilita la creatividad en la convergencia entre quien escribe y para quien lo escribe; dentro del proceso formativo en estudiantes, transforma sus habilidades comunicativas y las fortalece para devenirlas competencias, y este es el fin de la educación.

No debe darse por sentado el efecto de la autorrealización, la autoestima, el saberse “dueño” de un texto, ser autor de ideas propias, no tomadas de fuente alguna más que del recóndito e inefable mundo de la mente del niño, quien podrá extrapolar una buena experiencia en la materia de español a otras asignaturas. Y más aun: podrá ser un mejor *tejedor de historias* en las materias propias de los estudios superiores. Llega, pues, el estudiante al ámbito universitario con una ganancia: expresa sus ideas de modo claro, coherente, cohesivo, con un vocabulario rico, no vacío, y además, sabrá distinguir contextos para ajustar, así, su discurso: no se dirigirá igual a un docente que a un compañero de clase. En breve, dará muy buena cuenta de haber tenido un docente de español que asumió su asignatura con absoluta responsabilidad.

Una vez más: se hace referencia a docentes comunicativamente competentes. Es decir, docentes que tienen como impronta competencias que van más allá de la meramente disciplinar; docentes que van más allá de un plan de estudios, que no ven en este una rígida propuesta. Docentes que saben cómo concatenar actividades con base en un objetivo.

Idealmente, son docentes magísteres que han hecho de la Academia su razón de ser y del aula de clase un espacio de reflexión. Precisamente esa reflexión

los llevó a dar un giro a su manera de enseñar y a ubicarse un par de años en el lugar de sus estudiantes por la vía de cursar estudios de maestría.

Un docente magíster que, a medida que avanzaba en sus estudios, sin duda buscaba afanosamente la manera de dar otro sentido a sus prácticas en el aula de clase. Una maestría en docencia, como la impartida en la Universidad de La Salle, lleva forzosamente a un docente a cuestionar la manera como lleva a cabo su enseñanza; pero va más allá: lo hace reflexionar desde su biografía, de modo que se detenga un poco y vea cómo aprende a aprender (metacognición), cómo puede ser mejor referente, cómo puede inspirar valores como la tolerancia, el respeto a las diferencias, la justicia social con equidad y el desarrollo humano sostenible, entre otros.

No obstante, al observar lo que sucede en la realidad, y con base en la investigación a la cual se ha hecho referencia a lo largo de este artículo, existe hoy un marcado contraste entre lo que hacen los niños en clase; su rol pone de relieve dificultades no superadas y algunos progresos en escritura. A continuación, de manera textual, siguiendo la información analizada en la investigación citada, se hace mención a acotaciones de docentes frente al desempeño del niño en la escritura:

Los niños no escriben, no se entiende la letra, no saben copiar, producen textos deficientes que denotan poco trabajo; hay motivación para escribir, pero no lo hacen bien, escriben lo que entienden y su producción es corta. Tienen serias dificultades para plasmar sus ideas en el papel, lo cual puede deberse a su timidez y temor de enfrentarse a un texto. Ellos no dominan temas como la cohesión interna de un texto, y la ortografía les plantea un reto todavía no superado⁵ (Caraballo, Martínez y Montaña, 2011-2013).

Estas palabras llevan a la reflexión y se espera haber suscitado el mismo sentimiento frente a cómo se está orientando el proceso y a si realmente estas apreciaciones del estudiante son reflejo del docente que, con su ejemplar competencia comunicativa, interviene en el desempeño de sus estudiantes para mejorar sustancialmente su competencia escritora de la mano de su maestro,

⁵ Estas afirmaciones corresponden con la etapa de campos categoriales, del método de análisis de la información aportado por Vásquez (2006) en su obra *Destilar la información*.

quien ilumina el camino para seguir en este proceso. Un niño es un adulto en proyección, en permanente construcción.

RETOS DEL DOCENTE QUE POSIBILITAN EL DESARROLLO DE PROCESOS DE ESCRITURA

A modo de conclusión, y con mirada prospectiva, es importante plantear retos que comprometen al docente a transformar desde su competencia comunicativa el desarrollo de sus estudiantes. Se hace énfasis en que el compromiso de producir escritos en la educación no puede quedar a cargo de los estudiantes solamente. Este es un compromiso que se debe asumir entre estudiantes y docentes, todos en la cultura de la palabra escrita.

Un riesgo que se corre cuando no hay acompañamiento es el de los supuestos. Un estudiante supone que de esta o aquella manera está entendiendo bien o allegando el conocimiento de temas poco fáciles de “digerir”. Si bien es cierto que Internet aclara dudas, amplía cuestiones, reduce fórmulas, hace expedito un proceso dispendioso, también lo es que no puede dar retroalimentación fina sobre el avance de un estudiante en un proceso de escritura. De modo crítico, esto es mejor desarrollado por un docente bien instruido, comprometido, versado en su asignatura.

No se debe olvidar la razón de ser de la labor docente: el alumnado. Los estudiantes (niños de ciclo II, entre 8 y 12 años) no están preparados todavía para asumir labores de modo totalmente autónomo, sin una guía. Un buen punto de partida para estimular la escritura desde la narrativa es la curiosidad propia de la edad, pero no se debe exceder en esta característica porque también debe ser permanentemente incentivada, no dejada al libre albedrío de los pupilos.

A lo largo de esta intervención, se han planteado las implicaciones de la competencia comunicativa docente que se deben tener en cuenta en la producción de textos: qué es la escritura, la función del docente en el proceso, la importancia de su competencia comunicativa en la producción de narraciones y el rol del estudiante en los procesos, haciendo énfasis insistentemente en la necesidad de ser orientadas desde la idoneidad del maestro, como un agente activo permanente. Por esta razón, hoy se plantean los retos que se exponen a continuación.

Desde el contexto académico, se debe ser consciente de la ardua tarea de orientar el proceso de producción escrita en la educación, la que se concibe como un proceso, no un producto, que tiene un referente teórico para ser desarrollada, donde la planeación, ejecución y evaluación del proceso implican un criterio de experticia en el tema. Es urgente el desempeño del docente como magíster, es decir, como ejemplo para el estudiante; surge la necesidad de escribir para los estudiantes, modelar la escritura frente al aprendiz y, con autoridad, liderar este proceso. Así, con sapiencia, desde constructos intelectuales, contribuir a la formación de personas que, desde la producción de textos, trasciendan en el contexto donde se desempeñan.

“La práctica hace al maestro”, reza un adagio. Con todo, esa práctica no reflexiva ni autorreflexiva tiene el enorme riesgo de convertirse en rutina. Puede afectar al docente que se siente en su zona de comodidad, que se reduce a los años de experiencia y al acervo de conocimiento acumulado a lo largo de los años. Los más antiguos docentes tienen didácticas que han probado ser efectivas para un público y una época, pero son reticentes al cambio. No se arriesgan. La invitación es a tomar riesgos, a ensayar didácticas nuevas, a interactuar con las nuevas generaciones de docentes, a innovar, a desechar lo que ha sido usado una y otra vez, año tras año. Hace bien al intelecto exponerlo a lo novedoso.

Para muchos docentes, estos retos implican un cambio en su pedagogía. Pero si se da una innovación en la orientación del proceso de escritura y se es consciente de que para su producción se necesitan dos –docentes y estudiantes–, se evidenciará una transformación social. A futuro, el docente de lengua castellana comunicativamente competente deberá enseñar su disciplina para que los estudiantes extrapolen lo aprendido en clase a otras disciplinas y escriban textos narrativos desde diferentes ópticas.

Ya se dijo en un apartado anterior qué tan benéfico es recibir instrucción de un docente automotivado, formado competentemente en su disciplina; se soslayó cómo un proceso de escritura bien llevado puede servir para aplicarlo a otras asignaturas. Lo que no se mencionó fue, en últimas, el reto mayor: formar adultos felices. Un proceso de escritura llevado a cabalidad cumple con este reto, y, de nuevo, se exhorta a apuntar en este sentido. Dar los primeros pasos en esta dirección, hacia ese cometido, redundará positivamente.

En primer lugar, beneficiará al estudiante, pues al tener un docente convincente, claro, coherente en un discurso avalado por su competencia comunicativa, que

promueva, entre otros, el desarrollo de procesos de producción escrita con ejemplo propio, asimilará más fácil los contenidos de la asignatura, desarrollará las actividades que el docente proponga con mayor motivación y, por ende, el acto de formarse, mediado por una persona ejemplar por su competencia comunicativa evidente, será significativo.

En segundo lugar, existirá un beneficio social, teniendo en cuenta que si el estudiante se educa en un entorno que fortalece su formación como persona competente en comunicación –en especial, su producción escrita, siendo esta una habilidad significativa y funcional– con personal orientador movido por una competencia comunicativa eficaz, egresará apto para afrontar los retos que la sociedad cada día presenta.

En tercer lugar, el trabajo denodado de un docente magíster hablará bien de él y tendrá un sano efecto en la comunidad académica del establecimiento donde labora. El cambio evidenciado en sus prácticas dará de qué hablar e incentivará la autoformación, y entre las autoridades escolares, propiciará el fomento de la formación permanente de su personal docente, la cual no se puede limitar a talleres y diplomados, sino que debe extenderse a programas de alto vuelo y exigencia, como una maestría.

En cuarto lugar, con base en la experiencia de este equipo de investigadores durante dos años, un docente formado en una maestría en docencia será un potencial escritor. No hay peor enemigo del docente deseoso de trascender que el anonimato. Y la única manera de ubicarse en el mapa es por medio de la escritura (la palabra escrita, como se dijo en líneas anteriores); una tesis de grado es el primer salto hacia una potencial carrera de escritor. Pasa por el tamiz y el ojo escrutador de los miembros del equipo, del jurado lector, del director de la maestría y de un corrector de estilo, llegado el caso. ¿No es este, acaso, un asomo, aunque tímido, de escritura?

Sin duda alguna, si se asume el reto de escribir lo que acaece día a día en el aula de clases, de reflexionar sobre las prácticas ahí llevadas a cabo, de ser propositivo, de sugerir nuevos enfoques para mejorar lo existente (por bueno y aparentemente infalible que parezca), se posicionará el docente como un profesional con producción intelectual propia, como un investigador, como un sujeto que construye y de-construye su labor docente. En la escuela, un inicio tímido es el diario de campo, que es terreno fecundo de reflexión y caldo de cultivo de textos, manuales, guías, cuentos cortos, novelas.

En quinto lugar, el reto que se plantea a las autoridades escolares es el de realizar la asignación académica de modo que se cubra la planta docente y las asignaturas de modo más cuidadoso: que los docentes impartan las materias en las que se entrenaron en la universidad.

Los beneficios serán evidentes: estudiantes automotivados, apasionados, seducidos por el discurso de su docente comunicativamente competente. Docentes mucho más propositivos y que “hablan el mismo idioma” en lo que tiene que ver con trabajo en equipo, en ajustes al plan de estudios, al compartir temas, al ampliar unos y reducir otros. En breve, el trabajo será más homogéneo, balanceado; serán menos interrumpidos para aclarar conceptos a docentes que recibieron una asignación académica diferente a su formación universitaria. Docentes con mucho más tiempo para dedicarse verdaderamente a sus asignaturas, sin tener que buscar a los docentes titulares.

Finalmente, la investigación realizada que sirvió de referencia para el presente artículo y la formación profesional de sus autores los llevan, desde una mirada reflexiva, a transformar aspectos de la práctica pedagógica que, de alguna manera, inciden negativamente en los procesos de producción escrita del estudiante, y a valorar cada una de las implicaciones que este complejo proceso de escribir tiene en la formación de los estudiantes en el aula de clase, quienes esperan una guía significativa por parte del docente.

REFERENCIAS

- Caraballo, F., Martínez, H. y Montaña, J. B. (2011-2013). *La competencia comunicativa y su intervención en la producción de textos escritos en los niños*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Londres: Penguin Books.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2002). *Decreto 1850 de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos*

docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.

República de Colombia, Gobierno Nacional. (2002). *Decreto 1278 de 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.*

Runge Peña, A. K. (2013). *Los procesos de profesionalización docente en la dialéctica del saber disciplinar (pedagogía) y el saber práctico (profesión docente). Los actuales programas educativos del gobierno y las normas de certificación de la norma sobre profesión docente.* Ponencia presentada en el IX Foro Pedagógico: Infancia y docencia: realidades y desafíos. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia,

Vásquez Rodríguez, F. (2006). *Destilar la información, un ejemplo seguido paso a paso.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vásquez Rodríguez, F. (2007). *Educación con maestría.* Bogotá: Unisalle.

“MUCHO RUIDO Y POCAS NUECES: EL QUEHACER DOCENTE Y EL USO DE LAS TIC”

Leydy Astrid Bravo Rojas¹
Shirley Lorena Bravo Rojas²
Luis Esneider Caro Triana³

En este artículo se describen dos limitantes para el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el aula: primera, la disponibilidad de los recursos, y, segunda, la formación del docente, encontradas a partir del proyecto de investigación “Uso de las TIC como estrategia de enseñanza en dos contextos: colegio y empresa”. Dichas limitantes le presentan al docente consecuencias en la práctica, además de desafíos y preguntas, para la generación de estrategias que integren las TIC en el aula.

Si reconociéramos que las TIC en la educación son herramientas que posibilitan un potencial cambio en la forma en que se relacionan los profesores y los estudiantes, y a su vez, que podrían personalizar la relación del aprendizaje,

¹ Enfermera Profesional de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Ocasional, Facultad de Enfermería, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: bravoleidy@hotmail.com

² Publicista de la Universidad Central. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: slbravorojas@gmail.com

³ Licenciado en Educación Física de la Universidad Libre. Profesor en el Colegio Siervas de San José. Estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: seneycar@gmail.com

estas permitirían la interactividad y la adecuación de los contenidos y los objetivos dentro de una unidad didáctica. En palabras de Buenaventura (1990), “las TIC en el área educativa pueden ser un apoyo tanto para docentes como para estudiantes” (p. 5).

Sin embargo, es pertinente reflexionar acerca de si en la actualidad eso sucede o es tangible en los diferentes escenarios en que nos vemos inmersos los docentes. Ante nosotros encontramos un panorama de grandes desafíos y pocas certezas, caracterizado principalmente por una constante innovación tecnológica y de comunicaciones, un vertiginoso proceso de globalización económico, un sorprendente dinamismo del conocimiento y de acceso a la información, lo cual nos ha hecho pensar que en esta materia es mucho lo que se ha dicho y poco lo que se ha logrado, es decir, “hay mucho ruido y pocas nueces”.

Mucho ruido... en la necesidad del hombre ideal del siglo XXI, para el cual se requiere el educador ideal, actualizado y con la misma flexibilidad mental que demandan sus estudiantes y su entorno; con competencias en materia de pedagogía, cooperación, liderazgo y desarrollos escolares innovadores; capaz de introducir simulaciones interactivas, recursos educativos digitales y abiertos (REA), instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos, y de ofrecer a sus estudiantes posibilidades, antes inimaginables, para asimilar conceptos.

Pocas nueces... en la realidad de la práctica docente, donde los cambios generacionales aumentan momento a momento la brecha existente, la disponibilidad es limitada, la formación docente no tiene como objetivo fundamental la apropiación de las herramientas y el desarrollo disciplinar que se ofrece no cumple con las expectativas, lo que genera un uso de las TIC audiovisual, instrumental y poco pedagógico.

En relación con lo anterior, a través del proyecto “Uso de las TIC como estrategia de enseñanza. Estudio de caso: colegio y empresa”, del cual se deriva este artículo⁴, buscamos enunciar y describir aquellos hallazgos logrados en el acompañamiento de licenciados y profesionales que apoyan sus prácticas con el uso de las nuevas tecnologías para facilitar el proceso de enseñanza-

⁴ Macroproyecto “Sujetos escolarizados. Desafíos para la profesión docente”, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle; línea Didáctica: Pedagogía y formación docente. 2011-2013.

aprendizaje. Nos hemos permitido hacer algunas analogías que se ajustan como anillo al dedo, para contribuir a la interpretación de la información y desarrollar el presente artículo. La primera de ellas es: “Del dicho al hecho, hay mucho trecho”, para enunciar la limitante que existe en la *disponibilidad de recursos tecnológicos*. La segunda analogía es: “El que mucho abarca, poco aprieta”, para profundizar en la limitante *formación docente*. Y finalmente, “Roma no se hizo en un día”, para exponer algunas conclusiones que intentan impulsar al docente a vencer las limitantes y aprovechar el potencial que ofrecen las TIC en el mejoramiento de las estrategias de enseñanza en el aula.

“DEL DICHO AL HECHO, HAY MUCHO TRECHO”: DISPONIBILIDAD DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Las políticas gubernamentales desde los ministerios de Educación (2012), de Comunicación (2008) y de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) (2012), con los programas Computadores para Educar, Nuevas Tecnologías, Delfos y Compartel, se han enfocado en dotar a los colegios públicos de las diferentes regiones del país con la infraestructura necesaria para incorporar las TIC en la escuela.

En esta gestión, Bogotá tiene 20,2 computadores personales (PC) por colegio, mientras la media nacional es de 17,5. Los colegios públicos tienen sistemáticamente más PC que los privados. La mayor brecha entre públicos y privados está en Bogotá: existen 25,6 estudiantes por computador en los colegios públicos, en tanto que el promedio nacional es de 35,3. Por lo anterior, se entiende que la centralización es una realidad. Por otro lado, la conexión a Internet en las instituciones privadas es relativamente baja, básicamente es en banda ancha y solo el 5% tiene conexión de fibra óptica (Montenegro y Niño, 2001).

Nos queda por añadir que la Secretaría de Educación de Bogotá, con la Red Integrada de Participación Educativa (REDP), tiene como objetivo dotar de computadores, hacer el mantenimiento requerido y conectar a todas las instituciones públicas de educación de la ciudad (Montenegro y Niño, 2001).

Es evidente que las políticas no tienen en cuenta a las instituciones educativas privadas y “lamentablemente, los docentes no siempre tienen los equipos necesarios” (CIE2). En el colegio objeto de estudio de nuestra investigación

—de carácter privado y religioso, localizado en la zona cultural del barrio La Candelaria centro, con 485 estudiantes desde el grado preescolar hasta grado once— se presenta una cifra de 16 estudiantes por computador. Ciertamente este número es insuficiente para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como lo dice una profesora del colegio, “lo ideal sería que cada estudiante tenga la oportunidad de acercarse y motivarse con las herramientas tecnológicas, pero si la sala de sistemas está ocupada, no se puede trabajar en el colegio, deben hacerlo en la casa” (C1E2). Y continúa diciendo: “... les doy el *link* a las estudiantes, pero no todas tienen la posibilidad de acceder a Internet desde la casa” (C1E2).

Vislumbren ahora ustedes: el colegio cuenta además con un *videobeam* y dos computadores portátiles para los salones, lo que genera en los docentes las siguientes afirmaciones: “utilizo las herramientas con diferentes cursos, no siempre se puede con el mismo curso, eso depende del medio existente si está disponible o no” (C1E2), y otro profesor menciona: “algunos traemos el portátil personal, para no estar corriendo detrás del profesor que tenga el institucional” (C2E3).

De igual modo, el colegio tiene el software básico Windows y el paquete de Office. En cuanto a Internet, es limitado “porque las niñas entran a Facebook” (C3E1). En lo referente al correo electrónico como medio de comunicación con las estudiantes, encontramos afirmaciones como la siguiente: “No, yo no, por lo regular no recibo tareas por ahí; es más, el correo electrónico lo uso muy poco, no nos está permitido estar en comunicación con los estudiantes por este medio” (C3E2). En ocasiones,

... se hacen presentaciones con videos de YouTube, plataformas virtuales, pero si no se puede interactuar en la clase, entonces se mandan los *links* para que puedan trabajar desde sus casas, como con las niñas de once que están trabajando los cursos virtuales de química con el Sena (C1E2).

Por último, el colegio cuenta con el sonido de la emisora estudiantil, que se usa básicamente en actividades lúdico-recreativas como en el Día de la Ciencia.

Si bien existen equipos en el colegio y los profesores los están usando actualmente, están de acuerdo en la necesidad de contar con más infraestructura y al respecto manifiestan: “Tener un salón que cuente con los computadores, con

el programa actualizado, para que desde el principio de año se proponga en el plan curricular” (C1E3), o “una sala multimedia donde el profesor tenga una pantalla táctil, tenga audio, que todo esté instalado en la sala y no sea necesario estar moviendo los equipos” (C2E3). En otras palabras: “Una sala especial, con televisor, computador, Internet, buen sonido; una sala en la que las niñas estén cómodas, en la que uno esté cómodo y se pueda trabajar tranquilamente” (C3E2).

Revisando ahora nuestro segundo contexto, la empresa, encontramos algo opuesto al escenario anterior. Son cinco entrenadoras; cada una cuenta con un computador portátil y sonido; las asesorías se realizan con entre ocho y dieciséis asistentes en todas las localidades de Bogotá, en salones comunales. Es pertinente anotar que cuando se requiere interactuar con las herramientas, las entrenadoras buscan un café internet para que las asistentes puedan familiarizarse con la plataforma y, de esta forma, “cada participante tiene un computador y pueden realizar las actividades” (A3E2). Es así como se enseña a utilizar la herramienta tecnológica por medio de su uso.

Es usual escuchar a las entrenadoras afirmando que las herramientas básicas para las capacitaciones son “el celular, el correo electrónico, las plataformas y la página web” (A1E2). Logran entrenamientos a largas distancias con programas como Skype y Adobe Connect; sin embargo, una de ellas afirma: “es necesario tener un módem de Internet para facilitar las asesorías” (A3E2).

De acuerdo con lo anterior y para resumir, podemos enunciar que: *del dicho...* establecido por las políticas gubernamentales, el Proyecto Educativo Institucional del colegio, las directivas, las orientaciones y directrices de la empresa que postulan el acceso a las herramientas tecnológicas con disponibilidad, *al hecho...* donde los docentes y las entrenadoras expresan dificultades y limitaciones para la implementación de las TIC en la práctica docente, *hay mucho trecho...*

Hasta aquí la primera limitante. Podemos afirmar, entonces, que existen políticas enfocadas a la disponibilidad de los recursos y estimulan el uso de las TIC; sin embargo, en la realidad de la práctica docente no se logra su disponibilidad en el colegio, en contraposición con la empresa, en donde con recursos propios o en alquiler, se logra la disponibilidad de las herramientas.

Pasemos ahora a la segunda limitante: la formación docente. En este tema tan amplio y complejo, nos detendremos únicamente en lo relacionado con las

TIC. Podemos afirmar que en investigaciones internacionales realizadas en el Sistema Iberoamericano de Tele-educación (SITES) (1999) se ha destacado como resultado la falta de formación para el docente en nuevas tecnologías, específicamente en estrategias para el uso de las TIC. Así mismo, en Latinoamérica, la Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe) (2011) ha encontrado que la parte personal de los docentes, especialmente su actitud, influye directamente en la integración de las TIC al aula; es por lo anterior que los docentes jóvenes son quienes más las integran. Para referirnos a esta limitante, a continuación, lo haremos con una segunda analogía.

“EL QUE MUCHO ABARCA, POCO APRIETA”: FORMACIÓN DOCENTE

Históricamente la formación del docente está atravesada por los cambios políticos y la influencia de la Iglesia en la educación. Los docentes hoy en día, con su experiencia y disciplina para aprender, deben tener una visión hacia un futuro más formativo y cualificado. Se relacionan con estudiantes que necesitan herramientas para surgir a nivel competitivo y laboral, reconociendo y apropiándose del conocimiento a su favor. Deben pisar firmemente sobre su historia y cultura para no perder su esencia y el horizonte hacia las nuevas formas de aprender. En este mismo sentido, los docentes pueden desempeñar la enseñanza más práctica, sin desconocer el potencial de las herramientas tecnológicas que día a día nos absorben: “... introducir las TIC en la educación implica cambiar las formas tradicionales de enseñanza que hasta el momento se han utilizado y del mismo modo mejorar nuestra práctica docente” (Salinas, 2004, p. 6).

Para esto, las políticas de los Ministerios, en sus líneas estratégicas, están muy bien equipadas, debido a que se han enfocado en la infraestructura descrita anteriormente y en la formación docente. Con base en los Estándares de Competencia en TIC para Docentes de la Unesco (2008), se ha profundizado en dos aspectos: la ejecución de una estrategia para la formación de docentes y la propuesta de referentes pedagógicos. De acuerdo con esto, se han formado 204.000 profesores, de los cuales 22.469 han recibido diplomado en educación digital, en todo el país.

En promedio, de las ocho ciudades más grandes del país, un tercio de los docentes tiene alguna capacitación en TIC, aunque no se especifica cuál; unos porcentajes ligeramente inferiores afirman utilizarlas en sus clases (Montenegro

y Niño 2001). Así, pues, en el colegio objeto de investigación, solo el 10% de docentes usa las TIC. Al respecto uno de los docentes afirma: “No usan las TIC porque no las conocen, no las saben manejar, confunden Office con Windows” (C2E2). Podemos añadir la afirmación de otro docente: “En algunas oportunidades el docente no maneja exactamente la herramienta tecnológica como debe ser, o simplemente sabe que tiene que usarla o quiere usarla, pero no le dan el uso adecuado” (C1E2). Y una entrenadora expresa: “Se usan porque la enseñanza tiene que ir actualizada, es lo que se está trabajando” (A1E2).

La tendencia es usar la tecnología para comunicación y tareas básicas, como lo expresa una de las entrenadoras de la empresa: “Yo hago un cuadrito en Excel que me ayude a calcular la nota más rápido”. También usan la tecnología en la exploración de páginas web y en la implementación de programas sin alineación con objetivos pedagógicos centrales. Así lo encontramos en la empresa con expresiones como esta: “... ya empecé a utilizar Skype, hay otros programas como Adobe Connect y también uno que conocí hace poco que se llama Prezi; me parece que son herramientas con las cuales se puede explicar y llegar a más personas” (A2E2). Añadamos a lo anterior la afirmación de una profesora: “Me voy mucho por el lado de la publicidad, les enseño a hacer cuñas con un programa que se llama Adobe Audition, que es un poquito complicado para ellas, incluso para mí, pero nos metemos y algo hacemos con eso” (C3E2).

Consideremos ahora que, en los dos contextos investigados, la capacitación en el uso pedagógico de las TIC no se ha dado en los marcos estipulados políticamente: En la empresa, una de las cinco entrenadoras es licenciada, y en el colegio, dos de los tres docentes son licenciados. En cuanto a su capacitación en TIC, en la empresa refieren que no han recibido capacitación en el tema, se han ido desarrollando las habilidades con el día a día; mientras que en el colegio los tres han recibido capacitaciones en TIC, solo una de ellas promovida por el Ministerio de Educación y las demás generadas por motivaciones independientes y por el área de estudio.

Entre tanto, podemos afirmar que en la empresa se logra la integración de las TIC porque el proceso está claro desde los funcionarios más altos, como lo expresa el director:

Una de las competencias de liderazgo que debe tener la gente del área de entrenamiento es que sean abanderados de la tecnología de punta; hoy las

charlas de entrenamiento deben explorar todo el tema de la tecnología, porque acerca más las personas al conocimiento. Una entrenadora, por ejemplo, debe tener la capacidad de entender, manipular, facilitar y enseñar las nuevas tecnologías del entrenamiento del negocio (A4E).

En contraposición, en el colegio los profesores van solos, tratando de lograr los cambios necesarios para integrar las herramientas y así lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Como ustedes lo habrán evidenciado, hemos dedicado varios párrafos a expresar que la limitante de formación docente en TIC es una realidad. Porque *el que mucho abarca...* con lineamientos nacionales e internacionales estipulados en el Sistema Colombiano de Formación Docente, los programas de los Ministerios de Educación enfocados en formar a los docentes con planes, estrategias y la ruta de apropiación de las TIC en el desarrollo profesional, *poco aprieta...* pues son insuficientes. Si los docentes no se apropian de las herramientas tecnológicas y, a su vez, de la formación y la transformación que deben sufrir para integrar el uso pedagógico de las TIC en el aula, lo que se genera es una capacitación meramente instrumental y, ante cualquier tropiezo, el docente se resiste y no persiste en el uso pedagógico de las TIC.

Hasta aquí hemos descrito las dos limitantes que hallamos en los dos contextos de investigación, el colegio y la empresa. Pasemos ahora a las consecuencias de las limitantes en la práctica docente. Es necesario detenernos a pensar sobre la integración de las TIC en el aula. En palabras de Zabalza (2004):

El tema es didáctico: colgar un texto en la red no es difícil, convertirlo en una propuesta de auto aprendizaje guiado sí lo es... Hay que insistir una vez más, no se trata solo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos, sino de las posibilidades didácticas y formativas de las nuevas tecnologías (p. 140).

Entonces, adquirir este conjunto diferente de competencias y manejar la clase integrando las TIC en el aula, dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, para fusionar las TIC con nuevas pedagogías y para fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Sería un gran logro y es el desafío del docente. Para lograr lo anterior, es necesario comprender qué son las nuevas tecnologías:

[Son] dispositivos tecnológicos (*hardware* y *software*) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (Cobo, 2009, p. 306).

Para los profesores en el colegio, las TIC son “el computador, el *videobeam*, las presentaciones: animaciones, videos de Youtube, plataformas virtuales” (C1E2). Son “el uso de toda la parte multimedia como los *softwares*, el uso de los computadores, el resto de la parte de video, de audio, aplicaciones y *software*, para que los estudiantes empiecen a desarrollar más su mente” (C2E2). O también son “todas aquellas cosas nuevas que le llegan a las personas, teléfonos celulares, innovaciones en Internet, las innovaciones en computadores que pueden ayudar a mejorar esa comunicación y ese saber del entorno, saber del mundo para cada una de las personas” (C3E2).

Para las entrenadoras en la empresa son “herramientas que nos permiten comunicarnos más fácilmente entre las diferentes personas, el celular, el computador, la página web y otras” (A1E2); “son las herramientas que nos permiten que la información sea transmitida de forma didáctica y fácil, que generen mayor recordación a las personas que se las damos” (A2E2); son “una maravilla, para mí son lo máximo, en todo entorno laboral, porque facilitan muchísimas cosas, acortan distancias, ahorran tiempo, se evita la pérdida del foco de las actividades que se van a hacer” (A3E2).

Muchas son las ventajas que presentan los profesores y las entrenadoras en sus definiciones de nuevas tecnologías, pero en cuanto al uso pedagógico es necesario reconocer que el éxito de estos dispositivos en clase estará en la estrategia de enseñanza planificada y ejecutada por el docente.

Por lo anterior, nos detendremos en la definición de *estrategia de enseñanza*. Según Bixio (2001): “*Estrategia* es el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita *intencionalidad pedagógica*” (Bixio, 2001, p. 1). Como lo expresa un profesor del colegio,

... es necesario saber lo que se va a enseñar, saber el objetivo claro; no es ir a explicar un juego o presentar una cantidad de diapositivas y exponer el tema; además de explicar las temáticas, las herramientas tecnológicas usadas deben funcionar para el objetivo (C1E3).

Añadamos a lo anterior que las estrategias de enseñanza son “una gama de decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas” (Anijovich y Mora, 2009, p. 8). Entonces, los docentes deben tener en cuentas múltiples factores durante la planeación y ejecución de clases con nuevas tecnologías, además de las limitaciones de disponibilidad y formación. Para integrar las TIC en el aula, los docentes tienen en cuenta: “las edades, las temáticas y el interés de los estudiantes, porque hay estudiantes a los que no les gusta la tecnología para el aprendizaje” (C1E3). Además,

... no es lo mismo utilizar una herramienta tecnológica con un niño de tercero o cuarto, a la que se emplea con un estudiante del grado décimo u once porque su raciocinio es totalmente distinto; también, dependiendo de la temática, el uso de la herramienta tecnológica varía (C1E3).

En la empresa básicamente se realiza una capacitación con fines comerciales, contemplados en una guía y expuestos por medio de diapositivas y entrenamiento en la página web. Usan las TIC porque “es necesario estar actualizados, darle participación a las líderes; es una manera rápida en la que las líderes aprenden” (A1E2). “Se utiliza el *videobeam* para transmitir la información por medio de las imágenes, las que generan mayor recordación en las líderes; las TIC mejoran la comunicación y las actividades de organización de la empresa” (A2E2). Y “se utilizan porque son herramientas que están a disposición de todas, para acortar distancias y ahorrar tiempo; mostrando cómo se usan, las líderes aprenden a usarlas” (A3E2). Mientras, los docentes en el colegio usan las TIC para “mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por el tipo de estudiantes y para lograr los objetivos de la enseñanza” (C1E3); “se usan para llegar más fácil a los estudiantes, para que la clase sea mucho más agradable, para mantener la atención con videos y mejorar la comunicación con los estudiantes, porque son nativos digitales” (C2E3; C3E3).

En cuanto a las dos dimensiones para la generación de las estrategias, la primera es la reflexiva, en donde el docente diseña el contenido, identifica las

variables, las situaciones, tiene en cuenta las diferentes alternativas y toma las decisiones; es aquí donde el maestro debe tener en cuenta la diversidad de artefactos y el manejo divergente de una multiplicidad de datos que constituyen aspectos propicios para el aprendizaje; reconocer que los estudiantes manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas web, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etc.; tener presente que los estudiantes utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que además no se presentan secuencialmente, sino en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos, textos, hipertextos; crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos por medio de copiar y pegar; respecto al conocimiento, son relativistas, porque la web todo el tiempo se actualiza (Anijovich y Mora, 2009, p. 24). Entonces, en la planeación,

... [se] requiere bastante tiempo, son realmente horas de trabajo porque no es lo mismo hacer una diapositiva que hacer una animación; una animación requiere el uso de diferentes tipos de programas de software; lo mismo, utilizar un programa que otro como tal, hay que evidenciar realmente si con lo planeado los estudiantes van a comprender (C1E2).

Según otros testimonios, “la planeación de mis clases siempre la hago desde una semana antes, basándome en el programa que tengo” (C2E3); “para la planificación de las clases con TIC utilizo más tiempo, porque acá en el colegio no tenemos un *videobeam* a toda hora; entonces, si otro profesor lo necesita, uno tiene que tener la segunda opción” (C3E3).

En la segunda dimensión para la generación de estrategias de enseñanza, está la puesta en práctica de esa planificación; entonces, la estrategia más utilizada en el colegio es la clase expositiva. Esta debe ir encaminada a la superación de la clase magistral, del modelo de exposición al modelo de discusión, usando preguntas problema, analogías, con objetivos planeados en común y relacionando los conocimientos previos. Como ejemplo, podemos citar:

... al final de clase, les digo “vamos a ingresar a esa página”, especificó en qué nos vamos a enfocar, hago una actividad que debe llegar solucionada a la siguiente clase; puede ser una actividad de solo preguntas o una actividad de interpretación, o donde tengan que dibujar un proceso. Cuando llegan a la siguiente clase, lo que se hace primero es socializar la tarea; comenzamos con las preguntas o la actividad; evidencio si se ha cumplido

el objetivo y verifico que se esté utilizando la herramienta tecnológica. De esta manera, con la información previa y posterior, se puede generar una discusión y así se genera conocimiento (C2E3).

... casi siempre, cuando empiezo, hablo del tema que voy a tratar. Les digo “vamos a ver tal tema, vamos a ver o a escuchar lo que se va a plantear”, y al final participamos todos: ¿qué nos pareció?, ¿qué no nos pareció? (C2E3).

Sin embargo, no siempre se logra la superación de la clase magistral:

... inicio con una introducción; esa introducción muchas veces la hago en Power Point o en Corel Draw. Después de que ellas se dan cuenta de cómo se tiene que hacer el proceso, les explico qué tienen que hacer; las divido en grupos, les doy un tema para trabajar y luego ellas se van e investigan, y hacen una presentación muy parecida a las que yo les hago (C3E2).

La clase expositiva no se debe utilizar como única estrategia porque alienta a los estudiantes a escuchar y absorber información a partir del monólogo del docente, e impide en el transcurso de la clase evaluar la comprensión de los estudiantes. Entonces, los profesores en el colegio tienen claro que “la dinámica y la didáctica siempre tienen que estar; las condiciones de la clase pueden cambiar, es necesario ser recursivo” (C3E2).

Debemos seguir pensando en las estrategias de enseñanza como experiencias o condiciones que el maestro crea para favorecer el aprendizaje del estudiante. Son modos de pensar la clase; son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con los estudiantes y favorecer el proceso de aprender; son una variedad de herramientas con las que contamos para entusiasmarnos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometerlos con su hacer. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros estudiantes comprendan, el porqué y el para qué.

Entonces, las estrategias no se generan en el vacío y llegan a un nivel de concreto a través de las actividades que los docentes proponen a los estudiantes y que estos realizan. Es necesario acordar con ellos las metas del aprendizaje; que el proceso sea una tarea en común que necesariamente debe implicar al estudiante. La clase es una entidad mínima de sentido que tiene una estructura

de inicio, desarrollo y cierre, y que tiene como objetivo mejorar el conocimiento declarativo y procedimental; aumentar la conciencia del estudiante sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea, para formar sujetos con conocimientos significativos, autónomos y capaces de desaprender y aprender. Es necesario que el maestro emplee estrategias en donde el uso de herramientas tecnológicas le permita alcanzar los objetivos; el desafío está en pasar de la rutina impuesta por el docente, progresivamente, a las rutinas creadas por los estudiantes para sí mismos (Anijovich y Mora, 2009 pág. 29).

Debemos partir de la convicción del constructivismo sobre los seres humanos como productos de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura, destacando la convicción de que el conocimiento se constituye activamente por sujetos cognoscentes. Entonces, es necesario que los profesores establezcan la búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias e instrucción cognitiva.

Es importante promover la interacción entre el docente y los estudiantes, así como entre los estudiantes mismos, con el manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de enseñanza para el aprendizaje cooperativo y la revalorización del papel del docente, no solo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador de él, como enfatizador del papel de la ayuda pedagógica que presta reguladamente a los estudiantes.

Los aprendizajes significativos no se producirán de manera satisfactoria en los estudiantes si no se suministra una ayuda específica mediante la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en este una actividad mental constructivista (Coll, 1988, como se cita en Díaz Barriga y Hernández, 1999). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes: a) los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. La función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Algunas investigaciones han demostrado que los profesores constructivistas, a diferencia de los profesores tradicionales, fomentan entre sus alumnos el uso de las TIC para realizar actividades escolares, las cuales proveen a los estudiantes un entorno creativo con múltiples herramientas y materiales (sonidos, imágenes, videos...) que envuelven a los estudiantes en su adquisición de conocimiento, logrando un compromiso activo con cada integrante del aula, y que facilitan el contacto entre estudiantes y profesor, permitiendo que realicen actividades en conjunto y que compartan sus ideas.

Ahora se comprende por qué las limitantes descritas evitan que los procesos pedagógicos con nuevas tecnologías se estén llevando a cabo en los contextos educativos y por qué la necesidad de cambio aún sigue latente.

Por todo lo anterior y por la responsabilidad generacional, por vocación, por esa pasión perenne por aprender y cualificarse que caracteriza al docente, las herramientas didácticas a su disposición deben ser innovadoras. Sus competencias deben desbordar el aula tradicional para operar en un ambiente de aprendizaje que ya no esté limitado por muros, espacios, lenguas o tiempos.

Ahora se comprende por qué es importante dejar de hablar de introducir la tecnología y mostrar cómo hacerlo desde las instituciones formadoras de docentes, como lo expresa una profesora del colegio:

En la universidad tuve profesores que hablaban sobre TIC, realmente cómo se utilizaban, cuál era su importancia dentro de las clases y en diferentes áreas. Tuve la oportunidad de participar en el Primer Foro Nacional en TIC que hubo de manera virtual y, a partir de eso, me he ido capacitando en el manejo de los programas, del *software*, y en la aplicación real de estas herramientas que son consideradas didácticas en la medida en que se sepan usar dentro de las diferentes clases (CIEI).

“ROMA NO SE HIZO EN UN DÍA”

Los cambios necesarios para el uso pedagógico de las TIC en el aula deben surgir en diferentes instancias desde las directivas y el trabajo coordinado con los docentes. Este debe ser un objetivo claro. Muchos procesos se establecen sin tener en cuenta las diferentes limitantes y se continúa trabajando con un

grado de comunicación mínima que impide que los mejoramientos necesarios ocurran satisfactoriamente.

Mucho se ha logrado en cuanto a la disponibilidad, gracias a las estrategias gubernamentales en conjunto con las empresas. Sin embargo, el proceso debe continuar y debe extenderse con mayor énfasis a las instituciones privadas de educación. También es importante reflexionar sobre la condición de tenerlo todo y pensar en lo poco que se tiene, para desarrollar el uso pedagógico de las TIC en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

En cuanto a la formación docente, las instituciones de formación de licenciados deben integrar las TIC y sus estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro de las mallas curriculares. Dejar de decir cómo hacerlo, para mostrar cómo se usan.

Por su parte, las instituciones educativas pueden generar programas de profesionalización para el acceso de los docentes con pertinencia, debido a que políticamente están instauradas las estrategias para lograr dicha formación, pero no han tenido el impacto que se quisiera, aparte de la importancia que se les ha dado a las instituciones públicas, dejando de lado a las instituciones privadas, las cuales también deben pensar en el desarrollo profesional de sus docentes.

Todos los docentes que actualmente integran las TIC en sus clases —y los que aún no lo hacen— debemos seguir en la perspectiva de la estrategia de enseñanza. La solución no está en las herramientas que utilizamos; es necesario pensar en la clase, generar las opciones y posibilidades, tomar decisiones creativas para compartir con los estudiantes y favorecer el proceso de aprender, con el objetivo de formar sujetos con conocimientos significativos, autónomos y capaces de aprender y desaprender.

El desafío está en el paso progresivo de la rutina impuesta por el docente a las rutinas creadas por los estudiantes para sí mismos; en la superación de la clase magistral del modelo de exposición hacia el modelo de discusión, apoyados en las nuevas tecnologías.

Es importante presentar a los estudiantes pocas ideas, pero con muchísima claridad. Se debe reforzar la comprensión mediante la repetición, mostrando ejemplos y experiencias concretas. Las proyecciones contribuyen ampliamente

debido a que la atención es muy limitada; necesitamos apoyarnos en recursos visuales, pero siempre bajo un uso crítico de las imágenes, y a la vez, considerar su doble dimensión.

Emerge aquí la necesidad de continuar con procesos de investigación de docentes para docentes sobre su diario vivir con las nuevas tecnologías, para generar conocimiento en didáctica, tecnología, educación, aprendizaje; para demostrar las ventajas del uso pedagógico de las TIC, disminuir la brecha digital y cualificar la formación docente.

A pesar de tener dos contextos diferentes en esta investigación, el colegio y la empresa, podemos concluir que son semejantes en cuanto a la limitante de la disponibilidad, con muy pocas ventajas de la empresa sobre el colegio. Y en cuanto a formación docente, la necesidad de formarse es clara; pero no solo es objeto de las directivas, también es necesaria la concientización de los docentes en el tema.

Roma no se hizo en un día... las nuevas tecnologías están inmersas en todos los procesos de la vida cotidiana y es necesario pensarlas en la educación de manera pedagógica. Es un trabajo arduo de muchos días, meses y años. Es una tarea de la disciplina que solo los docentes con proyectos, investigaciones y acciones pueden realizar y fortalecer, para mejorar la calidad de la educación, las condiciones laborales y los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para que algún día, del uso pedagógico de las nuevas tecnologías en el aula podamos decir: menos ruido y muchas nueces.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Argentina: Aique Educación.
- Bixio, C. (2001) *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Buenaventura, J. G. (1990). Nuevas tecnologías: algo sobre computadores y brujas, signos y pensamientos. *Signo y Pensamiento*, 6 (10), 5-7.
- Cobo, R.J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 14 (27) 295-318.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

- Montenegro, S. y Niño, C. (2001). *La tecnología de la información y de las comunicaciones en Colombia*. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de http://www.cid.harvard.edu/archive/andes/documents/workingpapers/it/it_colombia.pdf
- Red Latinoamericana de Portales Educativos (Relpe) (2011). *Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC*. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2012/11/13-CARACTERIZACI%C3%93N-DE-BUENAS-PR%C3%81CTICAS-EN-FORMACI%C3%93N-INICIAL-DOCENTE-EN-TIC_Layout-1.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Comunicaciones (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/Plan%20nacional%20de%20tecnologias%20de%20la%20informaci%C3%B3n%20y%20telecomunicaciones.pdf>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2012). *Políticas y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente*. Bogotá. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de http://coordinadorescalidad.wikispaces.com/file/view/Documento_integrado_MEN_Versi%C3%B3n_nov_10.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2012). *Computadores para Educar*. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/website/es/index.php>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), pp. 1-16.
- Unesco (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado el 10 de marzo de 2013, de <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- Zabalza, M. Á. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Capítulo 3

MALESTAR DOCENTE: REALIDADES IN-VISIBLES

José Luis Meza Rueda¹

Si ha comenzado a leer este capítulo porque le llamó la atención el título en virtud de su condición docente, lo invito para que se detenga un momento y, de forma sincera y personal, responda las siguientes preguntas. Tal vez le resulte más fácil si sus respuestas se mueven dentro de la escala “nunca, ocasionalmente, algunas veces, con frecuencia y siempre”. Las preguntas son:

- ¿Me siento agotado en mi trabajo?
- ¿Siento que hay demasiada expectativa con mi trabajo?
- ¿Soy incapaz de concentrarme?
- ¿Me siento irritable y gruñón?
- ¿Me siento desvinculado de quienes me rodean?
- ¿Me siento aislado y solitario?
- ¿Me siento desilusionado con mi trabajo?
- ¿Tengo cefaleas o dolores de cabeza?
- ¿Estoy aburrido con mi trabajo?
- ¿Reacciono violentamente cuando hay conflictos?

¹ Licenciado en Ciencias Religiosas de la Universidad de La Salle. Especialista en Educación Sexual de la Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Desarrollo Humano y Social del Instituto Pío X de Madrid (España). Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Magíster en Teología y Doctor en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor e investigador de la Universidad de La Salle y la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: jlmeza@unisalle.edu.co

Aunque este ejercicio merecería un mayor rigor para salvar su confiabilidad y validez, podría ayudar a hacer una aproximación a la problemática que deseo abordar. Si sus respuestas se ubicaron al final de la escala, es decir, fueron “con frecuencia” y “siempre”, mucho me temo que hay indicios de que usted sea víctima del estrés o, peor aun, del *burnout*, fenómeno que toma cada vez más fuerza y que por ahora podría catalogar como una de las señales más críticas de malestar docente.

Este problema ha estado en mi mente desde aquel 6 de abril de 1994, día en el cual fui testigo de cómo una profesora murió debido a un ataque cardíaco fulminante que la dejó tirada en uno de los corredores del Instituto Técnico Central, colegio en el cual trabajaba como coordinador de crecimiento humano. ¿Por qué sucedió esto si la profesora Betty Díaz era una “buena profesora”? Tal vez ahí está la respuesta. Precisamente por su preocupación y empeño, por su consagración y deseo de hacer las cosas bien, por cargar sobre sí los problemas de los chicos que tenía a su cargo... llegó el día en que su cuerpo y su mente no pudieron más. El reclamo fue contundente. Desde ese momento, la buena de Betty pasó a mejor vida para estar gozando de la presencia de Dios, pero ¿qué nos queda a los que permanecemos aquí? ¿Qué tenemos que hacer? ¿Qué podemos aprender de Betty y tantos otros colegas que, igualmente, han recibido una “alerta temprana”?

Pues bien, a lo largo de las siguientes páginas pretendo presentarles algunas caras del malestar docente que, sin duda, conocemos, pero posiblemente hemos olvidado o nos hacemos “los de la vista gorda”. Allí podría estar nuestra tabla de salvación. En un primer momento propondré una mirada genérica al malestar docente (concepto, indicadores, niveles, causas y consecuencias); luego realizaré una focalización en el estrés con sus diferentes variantes y, por último, me detendré en el *burnout*, realidad que tiene algo de fenómeno, patología y resultado de un “proceso de combustión semisilencioso” por el cual podríamos pasar o estar pasando.

MAL-ESTAR VS. BIEN-ESTAR DOCENTE

Las primeras investigaciones realizadas sobre malestar docente datan de finales de la década de 1950 en Francia; no obstante, hubo un interés creciente a partir de los años 1980, interés que permanece hasta nuestros días debido, al

parecer, a las consecuencias producidas por las transformaciones económicas, políticas y sociales que se dieron a nivel mundial, contexto en que los maestros, al igual que otros grupos de trabajadores, se vieron severamente afectados por el deterioro de sus condiciones laborales durante esos años (Esteve y Vera, 1995). Nunca como ahora, los maestros han estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general (Fierro, 1993).

Desde sus primeros estudios, José Manuel Esteve definió el malestar docente como “el conjunto de consecuencias negativas que afecta a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (1994a, pp. 24-25)². Los factores que están promoviendo el malestar docente han sido clasificados por Esteve bajo dos órdenes:

Los *factores de primer orden* son los que inciden directamente sobre la acción docente o, si se prefiere, sobre su actuación en la clase:

- *Escasez de recursos en la enseñanza y condiciones de trabajo.* Castillo (1990) afirma al respecto que los recursos aplicados a la enseñanza son de tres tipos: material didáctico (material audiovisual, libros, computadores, dotación de laboratorios, material deportivo, etc.), edificios e instalaciones (limpieza, conservación, mobiliario, material de gestión, etc.) y recursos humanos (la nómina de profesores y profesionales disponibles, sustituciones, suplencias, etc.). No son pocos los profesores que mantienen la idea de que no disponen de recursos materiales suficientes para llevar a cabo su trabajo y, aunque en los últimos años se han incrementado notablemente las inversiones tanto en infraestructura como en material didáctico, la situación sigue siendo insatisfactoria. Ciertamente, existen centros que pueden presumir de unas dotaciones adecuadas, pero esta no es la regla habitual; los presupuestos de muchos colegios apenas les permiten seguir subsistiendo y realizar el mantenimiento de sus edificios. Todo esto impide que el profesor desempeñe bien su labor porque provoca un sentimiento de malestar que mina el ánimo y la perspectiva con los cuales se organiza el año lectivo o un periodo académico. A todo esto

² Su trabajo se unió al de tantos otros que enriquecieron los enfoques de comprensión de este problema (Cordié, 1998; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gutiérrez-Santander, Morán-Suárez y Sanz-Vázquez, 2005).

se suma la distancia entre el lugar de trabajo y el lugar de residencia, los tiempos de desplazamiento y la separación familiar (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés y Fernández, 1994).

- *La inflexibilidad de la organización.* Los profesores conocen que la vida escolar, tal como se desarrolla en una escuela típica, se caracteriza por el cumplimiento del horario, las normas internas y las prescripciones de la organización. Posiblemente esta rutinización sea necesaria para el funcionamiento institucional, pero también limita iniciativas diferentes y originales. El bienestar que los profesores experimentan principalmente en los primeros años de ejercicio laboral, etapa en la cual mantienen contacto con sus estudiantes y se sienten respetados y admirados, también va decreciendo por la forma como funciona la estructura.
- *Hipercontrol y vigilancia.* Acacia Toriz (2009), en su investigación “Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública”, pudo observar la molestia generada en ciertos profesores por sentir violentada la autonomía de su trabajo al ser vigilados constantemente. De esta manera, las prácticas generadas por una organización de la escuela centrada en la rigidez de la vigilancia del trabajo docente, producen un intenso enojo en los maestros, a tal grado que modifican negativamente su quehacer en la escuela y en el aula de clase.
- *Violencia en las instituciones escolares.* Al respecto, hemos sido testigos del aumento de la violencia en las aulas en la última década. Quién podría negar que los medios de comunicación social informan con más frecuencia de situaciones de violencia vividas en las instituciones escolares (Esteve, 1994b): agresiones entre alumnos (peleas, matoneo, intimidación), entre alumnos y profesores (agresiones físicas o sexuales, molestias, amenazas, bromas pesadas, acciones sicariales, pandillismo), entre padres y profesores (agresiones, amenazas, querellas judiciales), sobre las instalaciones escolares y las propiedades de los profesores (robos, desmanes, vandalismo). El clima se ha enrarecido por diversas causas: juegos de poder, falsos imaginarios, pérdida de oportunidades. Poco a poco se ha venido fortaleciendo en los estudiantes la idea de que los maestros son “enemigos” de quienes hay que cuidarse, y no es necesario decir que los profesores son el blanco preferido de esta violencia que los amedrenta y desanima (Manassero et al., 1994).

- *La ansiedad debida a la expectación.* La ansiedad aparece cuando hay falta de tiempo para preparar las clases, aplicar los conocimientos de forma satisfactoria, mantener una comunicación fluida con los alumnos y descansar del trabajo diario (Polaino-Lorente, 1982). Las tareas emergentes en torno a la programación, evaluación y acompañamiento; las innumerables reuniones, la constante comunicación con los padres, el uso “presionado” de las TIC, el diligenciamiento de cuanto formato se les ocurre a los “genios” de la calidad educativa, la suplencia parental... todo esto está haciendo agobiante el trabajo docente.
- *Relaciones pobres y débiles.* Aunque parece más un factor circular que desencadenante, las relaciones frágiles y escasas de los maestros pueden indicar un grado significativo de malestar: docentes que trabajan en solitario, que expresan envidia sobre los otros, que son incapaces de entablar relaciones afectivas –más que funcionales– con sus colegas, que rumoran sobre sus compañeros para deteriorar su imagen, son muestra de dicha pobreza relacional.

Esteve también cree que hay unos *factores de segundo orden* referidos a condiciones ambientales o al contexto en que se ejerce la docencia. Su acción es indirecta y afectan la eficacia docente al imponer una disminución de la motivación del profesor; además, influyen en la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo, llevando incluso a una crisis de identidad:

- *Modificación del rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización.* En los últimos años han aumentado las responsabilidades y exigencias sobre los enseñantes, lo cual se ha traducido en una modificación del rol del profesor. A manera de ilustración, puedo nombrar el continuo avance del conocimiento que reta al profesor a “ponerse al día” para no dar unos contenidos desfasados que lo pondrían en ridículo. Además, como se ha perdido el consenso frente a lo que se debe promover o comunicar en la escuela (v. gr., qué valores, qué competencias, qué saberes), aparece un sentimiento de zozobra. No es raro encontrar a profesores que se están preguntando todo el tiempo por la pertinencia de lo que enseñan. Adicionalmente, a las funciones sustantivas del proceso enseñanza-aprendizaje se sumaron funciones relativas a lo administrativo, lo comunitario, lo asistencial y lo ambiental. El incremento se generó a partir del requerimiento de sectores e instituciones que perdieron poder de convocatoria y que ven en la “cautividad escolar” una oportunidad para llegar a los niños y jóvenes, y a sus familias.

- *Contestación social y contradicciones.* Como se acaba de decir, hoy no existe un consenso social sobre lo que debe ser enseñado en la escuela, lo que ha permitido que cualquier actitud del profesor pueda ser contestada; cualquier valor o idea que se defiende en clase puede ser rebatida por el estudiante, más si pertenece al ámbito de una ideología (ya sea política, económica, cultural o religiosa). Cada vez es más frecuente el desafío a los profesores tanto en comportamiento como en conocimiento; para los estudiantes la información que les proporciona Internet tiene más valor que la que le aporta el docente. Hoy es común escuchar en las discusiones y diálogos de clase la expresión: “Profe, no estoy de acuerdo porque Google dice... encontré una página web que muestra... tal cosa”. Además, el maestro está exigido a desempeñar roles contradictorios entre sí: el de ser compañero y amigo de los alumnos, pero también el de ser juez al final del curso académico.
- *Modificación del apoyo del contexto social.* El concepto de apoyo social se refiere al respaldo que recibe el profesor proveniente del contexto que rodea a la escuela y a los docentes. Los profesores se sienten juzgados injustamente por los padres como representantes más cercanos del cuerpo social. La valoración del trabajo efectivo del profesor en su puesto de trabajo solo se hace en sentido negativo. Si todo va bien, los padres piensan que sus hijos son buenos estudiantes, pero si van mal, es debido a que los profesores son malos docentes.
- *Modificación del estatus social del profesor y de su imagen.* Como actualmente la sociedad establece el estatus social sobre la base del nivel de ingresos, la profesión docente es subvalorada, lo que genera una baja remuneración y constituye un círculo vicioso. Un estudio realizado en España sobre las valoraciones de la profesión docente en la prensa diaria desde 1890 hasta nuestros días, constató un claro descenso en la consideración social de la profesión docente (Esteve, Franco y Vera, 1991). En la primera mitad del siglo XX era universalmente considerada como uno de los ejes fundamentales en el progreso de los pueblos, el desarrollo de la ciencia y la construcción de un futuro mejor. Esta valoración se relacionaba con las ideas de que el trabajo de los profesores exigía abnegación, dedicación a los demás y sabiduría. Sin embargo, en nuestra sociedad contemporánea, mucho más materialista, esos valores no están de moda; se tiende a juzgar a una persona por el nivel de sus ingresos o por lo que *tiene*, no por lo que ella es. De esta forma, el dinero, el poder y la fama aparecen como

los tres pilares básicos de la consideración social, incluso cuando se han construido sobre la base de procedimientos ilícitos. Con estos parámetros, la profesión docente es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama.

Asimismo, en la imagen del profesor también se evidencia una contradicción: los medios de comunicación, por una parte, presentan la profesión docente como una profesión conflictiva y, por otra, como una actividad idílica. La visión idílica destaca, sobre todo, el aspecto atractivo de la profesión: el profesor amigo que convive con los estudiantes, ayudándoles y aconsejándoles, con grandes cualidades personales de sacrificio y entrega, trabajo que, curiosamente, desarrolla en escenarios fuera del aula que es donde pasa la mayor parte de sus horas. La visión conflictiva tiene una dimensión más realista y desencarnada.

A este respecto, Esteve (1994a) remarca que la profesión docente es una actividad ambivalente. Hay profesores que viven la enseñanza con alegría, la convierten en el eje de su autorrealización personal, piensan cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos y, al echar la vista atrás, justifican el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndoles más libres, inteligentes, críticos, fuertes y preparados para vivir una vida propia.

Sin embargo, para otros profesores la docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal. Cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo al que no pueden dar la mínima ventaja y ante los que están en alerta permanente. Conscientes de que no van a ganar el combate, esperan, como el boxeador noqueado, que les salve la campana que marca el final de cada hora de clase y el último campanazo que marca la llegada de la jubilación. Sobre este punto viene bien recordar algunas películas que muestran dicha contradicción o ambivalencia: *Mentes peligrosas*, *Rebelión en las aulas*, *La sociedad de los poetas muertos*, *Maestro de ilusiones* o *La clase*³.

³ En este punto vale la pena preguntarse: ¿qué hay detrás de todo esto? La respuesta nos lleva al sujeto. Resulta inevitable pensar en la vocacionalidad y la profesionalidad docente, asunto sobre el cual he tenido debates interesantes con mis estudiantes de la Maestría en Docencia: ¿hemos tomado la decisión de ser

EL ESTRÉS DOCENTE: TAMBIÉN NOS TOCA... Y SE METE

El estrés ha sido definido de diversas maneras: como aquel esfuerzo agotador para mantener las funciones esenciales de productividad y eficacia en el nivel requerido; como información que el sujeto interpreta como amenaza de peligro; como frustración y amenaza que no puede reducirse, o como imposibilidad de predecir el futuro. Otros autores lo han definido como fuerzas externas -situaciones nuevas, intensas, cambiantes e inesperadas- que producen efectos transitorios o permanentes sobre las personas. Otras definiciones entienden el estrés como una respuesta fisiológica o psicológica que la persona da ante un determinado estímulo ambiental o estresor.

El estrés docente, hoy por hoy, se considera como una enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afectan cada vez más a los educadores en su medio laboral. Es innegable el número creciente de estudios que muestran que los educadores están sujetos a agotamiento mental y físico, provocado por las exigencias psicológicas y físicas de la enseñanza. Estas exigencias no solo son perjudiciales para la salud de los educadores, sino que también constituyen un motivo importante de deserción o abandono de la profesión.

Lo expuesto hasta aquí nos permite inferir aquellos factores que causan el estrés. Al respecto, Kyriacou (1990) considera que la mayoría de las causas se pueden agrupar en seis categorías: 1) baja motivación de los estudiantes; 2) indisciplina de los estudiantes; 3) condiciones de trabajo deficientes; 4) presiones del tiempo; 5) bajo estatus profesional y 6) conflictos con los colegas.

Por su parte, Marlow, Inman y Betancourt-Smith (1996) llevaron a cabo una investigación en dieciocho estados de los Estados Unidos con profesores de primaria y secundaria que pensaban abandonar la profesión, y encontró que esta posibilidad se debía a: la falta de disciplina, la escasa motivación, las pobres actitudes en los alumnos, la pérdida de respeto de la comunidad hacia el docente (padres, estudiantes y administración), las inadecuadas condiciones de trabajo,

maestros o fueron las circunstancias las que nos "llevaron" por el camino de la docencia? ¿Nos hemos formado para ejercer la educación o hemos tenido que aprender el arte de la docencia por ensayo y error? Bueno, y suponiendo que llegamos por casualidad a la docencia, ¿qué hemos hecho para constituir nuestra identidad? Fernando Corbalán (1998) ya afirmaba: "la inmensa mayoría de los profesores nunca tuvimos una vocación clara de enseñantes... Estudiamos una carrera para otra cosa (matemático profesional, químico, físico...)" (p. 73).

las exiguas retribuciones, la escasa efectividad en el trabajo y el aburrimiento debido a la rutina, así como la frustración. El estudio coincidió con otro que realizó Friedman (1995), el cual agregó la falta de respeto y de atención, y la inexistencia de unas mínimas condiciones de sociabilidad.

Ahora, ¿podemos imaginar el efecto que todo esto tiene en los docentes? Manassero et al. (1994) afirman que el estrés tiene consecuencias perjudiciales en la salud, que se pueden agrupar en tres niveles:

- Enfermedades, principalmente crónicas o adaptativas, causadas por el estilo de vida del estresado. El grupo principal es el de enfermedades cardiovasculares (hipertensión, cardiopatías), dolores de cabeza (migrañas, jaquecas), cáncer, alteraciones gastrointestinales (úlceras, colitis).
- Alteraciones psicológicas del bienestar y la salud mentales que incluyen: ansiedad, depresión, insatisfacción, pérdida de autoestima, irritabilidad, desmotivación e incluso suicidio.
- Deterioro de la conducta y el rendimiento en el trabajo, que comprenden: disminución del rendimiento, vulnerabilidad a los accidentes, rotación de puestos, ineficacia de las decisiones y abuso de drogas (alcohol, tabaco, café, psicofármacos). En este nivel, Manassero coincide con Kyriacou y Sutcliffe (1978) y García-Calleja (1991 y 1992), al señalar el ausentismo laboral como uno de sus efectos. Estos investigadores han realizado estudios de correlación entre el estrés y los días totales de ausencia en el trabajo. Los resultados no dejan de ser alarmantes.

Este esbozo del problema podría ser insuficiente, pero quisiera detenerme en una realidad que poco a poco ha venido minando a los docentes como si se tratara de una pandemia, con el agravante de que no hemos tomado conciencia de sus dimensiones. Me refiero al *burnout* o “síndrome de la persona quemada”.

BURNOUT: EL PELIGRO DE “JUBILARSE” ANTES DE TIEMPO

Herbert Freudenberger (1974), psicólogo clínico neoyorkino, empleó por primera vez el término para describir el conjunto de síntomas físicos y psíquicos sufridos por personal sanitario (estado de hundimiento físico y emocional como

resultado de las condiciones de trabajo). Desde aquel entonces se identificó el síndrome de *burnout* en las profesiones de servicio, ayuda o basadas en las relaciones humanas, tales como docencia, enfermería, trabajo social, consejería, medicina y otras profesiones clínicas (Brown y Ralph, 1994; Eastman, 1996; Schamer y Jackson, 1996), aunque otros estudios también refieran su existencia en otras profesiones (Salanova, Grau y Martínez, 2005).

Según Freudenberger, el *burnout* se refleja en un estado de agotamiento, como consecuencia de trabajar intensamente sin tomar en consideración sus propias necesidades. Estudios posteriores lograron determinar que el *burnout* se caracteriza por una pérdida de interés en las personas para quienes se trabaja (los alumnos, en el caso de la enseñanza) y un distanciamiento psicológico respecto al trabajo: bajones significativos en el cumplimiento profesional, aumento del ausentismo (incluso por enfermedades), retiro temprano, desprecio por la preparación de las clases, tendencia a exagerar la rigidez e inflexibilidad, desesperanza de encontrar interés y esfuerzo en sus alumnos, pérdida del compromiso profesional, agotamiento, negativismo, aburrimiento, frustración, irritabilidad, depresión, hostilidad, somatizaciones, comportamientos compulsivos, ansiedad, depresión y paranoidismo (Eastman, 1996; Imants y Van Zoelen, 1995; Lee y Westrom, 1991; Manassero et al., 1994; Xiao y Wen, 2004).

Las investigaciones más recientes están adjudicando a la irritabilidad un papel específico en el desarrollo del *burnout* que, además, interfiere en la vida física, intelectual, social, psicoemocional y espiritual del docente (Eastman, 1996; Terry, 1997). Esta emoción ha sido señalada por Schamer y Jackson (1996) como un factor que impide enfrentarse de forma eficaz a las continuas agresiones de los factores estresantes, dando como resultado una pérdida de energía y reducción de la capacidad creativa y volitiva.

Ahora bien, considero importante señalar que el *burnout* no es algo que aparece repentinamente como respuesta a un hecho concreto, aunque Christine Maslach y Susan Jackson (1981) afirmen que este sea una reacción a un estresor crónico; más bien es un estado que emerge gradualmente en un proceso de respuesta a la experiencia cotidiana de ciertos acontecimientos, incluso de baja intensidad. En este sentido, Manassero cree que el proceso de *burnout* no es inexorable, ni siquiera total o permanente, pero -de igual forma que la depresión- resulta muy difícil de detener o eliminar y tiende a autoperpetuarse, ya que el abandono o evitación generan fracaso, el cual a su vez invita

a abandonarse más, y así podrían reforzarse *ad infinitum*. Aunque decisiones sencillas o circunstancias especiales pueden servir para detener la espiral del *burnout* (cambiar de escuela, iniciar un nuevo currículo, encontrar nuevos o más intensos apoyos sociales, etc.), lo difícil es ponerlas en práctica, una vez que la espiral de desánimo y abandono ha comenzado (Manassero et al., 1994).

De todos los modelos propuestos que intentan representar el proceso de *burnout* (Edelwich y Brodsky, 1980; Golembiewsky y Munzenrider, 1984; Pines y Aronson, 1988; Spaniol y Caputo, 1979), me resulta consistente el de Barry Farber (1991). En su modelo, cada estadio desencadena el siguiente y la sucesión estaría dada por los siguientes momentos: 1) entusiasmo y dedicación; 2) frustración e ira, como respuesta del trabajador a los estresores del trabajo que coartan su entusiasmo; 3) inconsecuencialidad o falta de correspondencia entre la energía invertida y los efectos y recompensas conseguidos; 4) abandono del compromiso e implicación en el trabajo; 5) vulnerabilidad personal, con la aparición de múltiples problemas físicos (hipertensión, problemas digestivos, dolores), cognitivos (culpar a otros) y emocionales (irritabilidad, tristeza, falta de paciencia), y 6) agotamiento y descuido (deseo de dejar el trabajo, ausencias frecuentes, abuso de drogas o fármacos), que sería el estadio final de la escalada de los problemas anteriores si no reciben un tratamiento adecuado.

Los dos apartados anteriores nos permiten identificar algunas de las causas de este fenómeno. Sin embargo, hemos dicho que el *burnout* es propio de las profesiones de servicio o ayuda, en las cuales la sensibilidad hacia las necesidades de los demás es una de sus notas características. Es en este sentimiento absolutamente ejemplar en donde está escondida la trampa del *burnout*. En efecto, los profesionales guiados por esta voluntad de servicio a los demás tienen un mayor nivel de empatía y sufren más con los problemas con los cuales toman contacto y, en consecuencia, experimentan un mayor desgaste emocional y sufrimiento en el ejercicio de la profesión. Este sentido vocacional de servicio amplifica en ellos los efectos de una labor que está centrada en la persona⁴, ya que son asumidos con mayor intensidad. En otras palabras, de manera consciente o inconsciente, cargan sobre sus espaldas los problemas

⁴ Al analizar el problema del *burnout* docente, diversos estudios han partido de la conceptualización del estrés que plantean los modelos transaccionales o interactivos, que asumen que se trata de un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el ambiente constituido por las situaciones de estrés o estresores (variables antecedentes), variables mediadoras (del sujeto) y respuestas o reacciones de estrés. Este trabajo se sitúa desde la perspectiva interaccional (Bermejo y Prieto, 2005).

de los otros y dicha carga se hace más pesada cuando sienten que tales problemas son irresolubles.

Adicionalmente, otra causa es la creencia en la eficacia, la cual influye en el nivel de estrés y depresión que experimentan las personas cuando se enfrentan a demandas exigentes del ambiente (Bandura, 1995 y 1997). Detengámonos por un momento en este asunto de la *autoeficacia*. Años atrás, Albert Bandura (1977) estableció la relación de mutua influencia entre pensamientos, acciones y emociones: a) las cogniciones de los individuos influyen en lo que estos perciben y hacen, y, a su vez, estas cogniciones se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de consecuencias observadas en los demás, y b) la creencia o grado de seguridad que tiene un sujeto en sus propias capacidades determinará el empeño que pondrá para conseguir sus propios objetivos y la facilidad o dificultad en conseguirlos, al igual que ciertas reacciones emocionales, como la depresión o el estrés, que acompañan a la acción. Dentro de esta teoría se inscribe la autoeficacia como mecanismo cognitivo mediador del impacto de las condiciones ambientales sobre la conducta⁵.

Así, los profesores con sentimientos de ineficacia se ven debilitados por el estrés y desarrollan actuaciones menos efectivas con los estudiantes; en estos casos en que el profesor se ve invadido por un sentimiento de ineficacia personal, puede creer que otros docentes eficaces sí son capaces de motivar a sus alumnos, lo cual puede hacer que comience a tener dudas sobre su valor como profesional y que experimente un déficit afectivo, acompañado de altos sentimientos de estrés, que puede ser seguido de interacciones hostiles y negativas con estudiantes “rebeldes” (Bermejo y Prieto, 2005)⁶.

⁵ Esta causa está asociada a la idealización del maestro. Con todo, parece que al final la sociedad desea que el profesor sea un prototipo de virtudes y ejemplo para los alumnos y, al mismo tiempo, un pozo de sabiduría que hace aprender mucho a sus estudiantes. Paralelamente, esta idealización se traduce en rasgos concretos de lo que es un buen profesor: atiende las diferencias individuales de sus estudiantes, no tiene problemas de disciplina, da muy buenas clases, tiene una preparación excelente, estima a todos sus alumnos, etc. Este estereotipo se transmite en las escuelas y es parte esencial de la socialización profesional de los profesores, y se concreta en una serie de rutinas practicadas habitualmente en la enseñanza (Manassero et al., 1994). Aunque pudiera haber otras causas, no quisiera dejar escapar una que ha sido estudiada por diferentes investigadores como Hewitt (1993), Oliver (1995), Chen y Miller (1997): el hecho de no tener pareja habitual. Mejor aun, puede ser considerada como un factor de riesgo.

⁶ En este sentido, Flores y Fernández-Castro (2004) estudiaron la relación entre el *burnout* y las creencias de los profesores sobre la *eficacia de la docencia*, sobre su *eficacia docente personal* y sobre su *competencia personal* en general, encontrando que el *burnout* se asociaba a las creencias de baja competencia personal y a la creencia en la eficacia de la docencia.

Asimismo, la enseñanza tiene algunos rasgos que contribuyen a agravar el problema del *burnout* (Farber, 1991), como los siguientes: 1) exige un contacto e interacción personal constantes con los estudiantes, niños o adolescentes, que deben ser siempre expertos, pacientes, sensibles y útiles; 2) su trabajo está siempre abierto al examen y evaluación de diferentes personas, frecuentemente competidoras entre sí y con diferentes intereses; 3) el profesor trabaja con individuos que pueden no querer trabajar con él ni aceptan beneficiarse de su esfuerzo y maestría, y además, carece de posibilidades para actuar sobre estos estudiantes refractarios; 4) la enseñanza ofrece pocas oportunidades a los profesores para relajarse, descansar y entablar relaciones con otros adultos a lo largo del día; 5) la remuneración salarial es siempre menor que otros puestos de trabajo equivalentes por la titulación o formación de los profesores y los empuja a completar sus ingresos con otros trabajos así no tengan mayor relación con la docencia (clases particulares, negocios de transporte, comercio y servicios, etc.).

Entonces, ya que no se trata solo de presentar el problema sino también de dar luces para solucionarlo, ¿qué hacer frente al *burnout*? Algunos estudiosos han entendido que los principales síntomas pueden ser abordados mediante estrategias complementarias o alternativas a los tratamientos cognitivos. En esta línea, María Klis y Johana Kossewska (1996) opinan que un grado destacado de empatía puede ayudar al profesor a eliminar sus sentimientos de soledad y disminuir el *burnout*. Además, una dieta saludable (Eastman, 1996; Terry, 1997), practicar ejercicio físico (Eastman, 1996; Lamb, 1995; Terry, 1997) y mantener expectativas realistas sobre los alumnos (Greer y Greer, 1992) son aspectos considerados igualmente beneficiosos. La organización del espacio, el tiempo, el material, planear y distribuir las tareas, priorizar o limitar los objetivos, proponerse programas realistas y mantener unas relaciones humanas fluidas son muy recomendables (Eastman, 1996). La puesta en práctica del año sabático, continuar estudios e instaurar rotaciones por otros puestos pueden ser posibles alternativas (Cook, 1994). No llevar trabajo para la casa, no comprometerse con más requerimientos de los que se puedan asumir, cambiar de nivel o centro educativo y dedicar tiempo para uno mismo son considerados por Lamb (1995) aspectos importantes para debilitar el *burnout*. Este mismo autor considera muy importante que el docente sepa distinguir nítidamente entre la parcela de la realidad que es susceptible de mejorar y aquella que no es tan fácil de modificar. Según McDonald (1991), también es una ayuda que los profesores hablen con los compañeros acerca de la docencia, así como que escriban y publiquen sobre aspectos de la enseñanza.

Otro tipo de estrategias, de orientación más terapéutica, es el de las técnicas de reestructuración cognitiva que pretenden eliminar las cogniciones negativas o excesivas (v. gr., desear ser perfecto, trabajar siempre duro, apreciar a todos los estudiantes por igual, recriminarse las fallas), y potenciar las cogniciones más positivas y favorables (v. gr., valorar el trabajo propio, satisfacerse con el trabajo bien hecho, establecer objetivos realistas y flexibles para la clase, no considerarse responsable de todo, equilibrio de las apreciaciones).

Dentro de esta misma perspectiva terapéutica, otra estrategia es el rompimiento de la circularidad (o fractura del entorno productor de la tensión) a través de acciones como: cambiar periódicamente la asignatura impartida, el grado o los estudiantes a quienes se enseña; ordenar de otro modo la disposición física del aula; utilizar nuevos instrumentos y renovar los materiales; respetar las jornadas de descanso, fines de semana y tiempos de vacaciones; estudiar materias o practicar actividades que no tengan mayor relación con la propia docencia; llevar una vida social satisfactoria aparte de la escuela; hacer prácticas de relajación física o de meditación (Pagel y Price, 1980).

Finalmente, pensando en aquellos que son responsables de procesos formativos de nuevos maestros, podrían ser más conscientes del énfasis que le dan a la autoeficacia cuando recalcan lo que un “buen profesor” debe hacer, pensar y conseguir. Estos mandatos hacen que el novel profesor, al enfrentarse a los primeros fracasos, llegue a la conclusión de que no sirve para la enseñanza, no tiene cualidades y no es bueno para ello. En efecto, si el programa de formación de profesores ha convencido al futuro profesor de la importancia básica de la motivación de los alumnos, interiorizándole la idea de que “el buen profesor debe motivar a sus alumnos cuando constata que sus alumnos no están motivados”, llega a una única respuesta: “no soy un buen profesor”. Si, además, el buen profesor debe lograr el respeto de sus alumnos, y constata problemas diarios de disciplina en el aula, la anterior conclusión se confirma: “no tengo las cualidades necesarias” y, por tanto, “no soy un buen profesor” (Esteve, 1994a).

Al respecto, Esteve (1986) afirma que es necesario promocionar el giro copernicano que supondría abandonar en nuestros programas de formación profesoral el estudio de lo que el profesor es y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*. Desde esta nueva perspectiva, cuando el profesor debutante fracasa en algo, el cambio es sustancial; pues ahora se parte del supuesto de que *ha hecho* algo mal, lo

cual permite encontrar soluciones dedicándose a dos labores que se pueden objetivar: analizar lo que el profesor hace y modificar sus técnicas de actuación. El cambio sustancial estriba en estudiar lo que el profesor *hace* (*locus* de control externo) y no lo que el profesor *es* (*locus* de control interno). Con esto se evitarían ciertas crisis que llevan a la apatía o abandono de la profesión docente, y se favorecería el cultivo de ciertas habilidades y competencias que pueden hacer más gozosa la labor de enseñanza.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

De los autores y estudios citados a lo largo de este escrito, casi todos ellos –por no decir todos– se ubican fuera de Colombia. Pareciera que estamos en deuda en nuestro país con respecto al tema ya que sería ingenuo pensar que nuestro magisterio no es víctima de malestar docente, estrés y *burnout*. Por consiguiente, estamos llamados a adelantar estudios en este campo. Ejemplo de ello es el capítulo que se encuentra en esta misma obra bajo el título “Cámbieme a ese niño de salón: una mirada al malestar docente”, de Janette Castillo, Cilia Isabel Peña y Nubia Magnolia Chingaté. Realizar este tipo de investigaciones nos permite alcanzar un grado mayor de conciencia y responder a la problemática.

El mismo Esteve (1995) afirma que el estudio del malestar docente no es un ejercicio de autocomplacencia sobre los males de la enseñanza. Al contrario, tiene tres funciones básicas:

- ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto;
- llamar la atención a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobre todo, a las administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que se enfrentan los profesores, ya que un elemento importante que incide en el malestar docente es la falta de apoyo, las críticas y el dimisionismo de la sociedad respecto a la tarea educativa, intentando hacer del profesor el único responsable de los problemas de la enseñanza, cuando estos, en muchas ocasiones, son problemas sociales que requieren soluciones sociales;
- diseñar unas pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias y sustituirlas por un plan de acción coherente, fundamentado en el

análisis propuesto, capaz de mejorar las condiciones en las que los profesores desarrollan su trabajo. Para ello, es preciso actuar simultáneamente en los frentes en los cuales se ubican las causas o factores expuestos.

La docencia es una de las profesiones más vulnerables. Algunos señalan que, después de la medicina, es la que presenta más patologías físicas y psíquicas. Como no somos “hombres o mujeres de acero”, debemos estar atentos a lo que nos afecta. Como Betty Díaz, muchos son los que han pagado con su salud y su vida el costo de un problema que es abordable y evitable. Nos corresponde a cada uno tener una actitud reflexiva y proactiva frente a sus señales.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (232), 493-510.
- Brown, M. y Ralph, S. (1994, abril). *Towards the identification and management of stress in British teachers*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, 75th, New Orleans, LA, EE. UU. (ERIC ED 391 106).
- Castillo, J. (1990). *Condiciones de trabajo: un enfoque renovador de la sociología del trabajo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chen, M. y Miller, G. (1997). Teacher stress: A review of the international literature. ERIC Document Reproduction Services (ED 410187). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410187.pdf>
- Cook, J. (1994). Are you on the cutting edge? *Teaching Pre-K-8*, 24 (7), 28-29.
- Corbalán, F. (1998). Una vida enseñando matemáticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 72-75.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Eastman, W. (1996). Avoiding faculty burnout through the wellness approach. ERIC Document Reproduction Services (ED 399987). Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED399987>
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.

- Esteve, J. M. (1994a). *El malestar docente* (3ª. ed.). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1994b). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1991, mayo). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 61-67.
- Esteve, J. M. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona, México: Anthropos Universidad.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fierro, A. (1993). El ciclo del malestar docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2. Recuperado el 19 de abril de 2013, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie02a09.htm>
- Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente. *Estudios de psicología*, 25 (3), 343-357.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff-burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- García-Calleja, M. (1991). Enfermedades del profesorado. Análisis y prevención. *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 67-72.
- García-Calleja, M. (1992, abril). *Estudio de la incidencia y prevalencia de la enfermedad en el profesorado MEC cursos 1989-90 y 1990-91*. Ponencia presentada en la 7ª Conferencia Anual de la Asociación Internacional para la Investigación sobre la Personalidad del Docente (AIRPE): El profesor ante las reformas. Salamanca, España.
- Gil-Monte y Peiró, J. (1997). *Desgaste físico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. España: Síntesis.
- Golembiewsky, R. T. y Munzenrider, R. (1984). Active and passive reactions to psychological burnout? Toward Greater Specificity in a Phase Model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 264-289.
- Greer, J. y Greer, B. (1992). Stopping burnout before it starts: Prevention measures at the preservice level. *Teacher Education and Special Education*, 15 (3), 68-74.
- Gutiérrez-Santander, P., Morán-Suárez, S. y Sanz-Vázquez, I. (2005). Estrés docente: elaboración de la Escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1), 1-15.
- Hewitt, P. (1993). Effects of non-instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review. ERIC Document Reproduction Services (ED 372072). Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED372072>
- Imants, J. y van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15 (1), 77-86.
- Klis, M. y Kossewska, J. (1996). Empathy in the structure of personality of special educators. ERIC Document Reproduction Services (ED 405323). Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405323.pdf>

- Kyriacou, C. (1990). The nature and prevalence of teacher stress. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 27-34). Philadelphia: Open University Press.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lamb, C. (1995). Got the burnout blues? Get rejuvenated with these ten tips. *Learning*, 24 (3), 24-25.
- Lee, J. S. y Westrom, L. E. (1991). *Health Experiences, Concerns, and Interactions with Effectiveness of Secondary Agriculture Teachers in the United States*. Mississippi: Mississippi State Department of Agricultural and Extension Education.
- Manassero, M. A., Vázquez, Á., Ferrer, V., Fornés, J. y Fernández, M. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marlow, L., Inman, D. y Betancourt-Smith, M. (1996). *Teacher job satisfaction*. Natchitoches, LA: Northwestern State University. ERIC Document Reproduction Services (ED 393802).
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- McDonald, J. (1991). A messy business. *Teacher Magazine*, 3 (3), 54-55.
- Oliver, C. (1995, abril). *La salud mental del profesorado: el burnout como síndrome específico*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado, Málaga, España.
- Pagel, S. y Price, J. (1980). Strategies to alleviate teacher stress. *The Pinter*, 24 (2), 45-53.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: The Free Press.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40 (157), 17-45.
- Salanova, M., Grau, R. M. y Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17 (3), 390-395.
- Schamer, L. A. y Jackson, M. (1996). Coping with stress: Common sense about teacher burnout. *Education Canada*, 36 (2), 28-31.
- Spaniol, L. y Caputo, J. (1979). *Professional burn-out: A personal survival kit*. Lexington, Mass.: Human Services Associates.
- Terry, P. M. (1997, abril). *Teacher burnout: Is it real? Can we prevent it?* Annual Meeting of the North Central Association of Colleges and Schools, Chicago, IL, EE.UU. ERIC Document Reproduction Services (ED 408258).
- Toriz, A. (2009, septiembre). *Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investi-

gación Educativa, Veracruz, México. Recuperado el 18 de abril de 2013, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1240-F.pdf

Xiao, M. L. y Wen, Z. W. (2004). A study on teachers' occupational burnout and mental health. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 12 (4), 357-358.

“CÁMBIEME A ESE NIÑO DE SALÓN”: UNA MIRADA AL MALESTAR DOCENTE¹

Janette Castillo Forero²
Cilia Isabel Peña Menjura³
Nubia Magnolia Chingaté Hortúa⁴

*“Las personas al igual que las aves son diferentes en su vuelo,
pero iguales en su derecho a volar”*

Anónimo

“Cámbieme a ese niño de salón” fue aquella frase que, corregida y adjetivada originalmente de manera no tan decorosa, motivó este proceso de investigación, el cual pretende brindar aportes y generar análisis sobre la práctica

¹ Este capítulo contiene los resultados de la investigación *Cámbieme a ese niño de salón: una mirada al malestar docente de un grupo de maestros de básica primaria en su práctica pedagógica frente a la integración de estudiantes con discapacidad intelectual*, la cual se inscribe en el macroproyecto “Sujetos escolarizados: desafíos de la profesión docente”, dirigido por el doctor Paulo Emilio Oviedo en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de básica primaria en la Institución Educativa República de Colombia. Correo electrónico: jcastillofor24@gmail.com

³ Psicóloga de la Universidad Antonio Nariño. Especialista en Educación para la Prevención del Alcoholismo, Drogadicción y el Uso de Otros Psicotrópicos de la Universidad Antonio Nariño. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Ciudad de Montreal. Correo electrónico: cipemen@hotmail.com

⁴ Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Magistra de la Universidad de La Salle. Docente de básica primaria y directora del Sistema de Gestión de la Calidad en la Institución Educativa Delia Zapata Olivella. Correo electrónico: numachi58@gmail.com

pedagógica del maestro en relación con el proceso de implementación de la política de inclusión educativa. Es esta una invitación a la reflexión en torno a los desafíos que enmarcan la profesión del docente.

Es evidente el malestar en el quehacer docente causado por las diferentes situaciones que se deben afrontar en medio de las vicisitudes de la vida actual. Una de ellas es la que emerge por la integración al aula regular de estudiantes en condición de discapacidad intelectual, dando cumplimiento a la Política Pública de Discapacidad. Malestar docente que se debe, entre otros aspectos, a la falta de formación profesional y preparación para saber cómo atender a esta población de estudiantes, lo que suscita imaginarios, miedos, resistencias y angustias, o en el mejor de los casos, conduce a asumir retos de manera individualizada, mas no generalizada, entre los docentes.

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa distrital, ubicada en la localidad de Suba de la capital colombiana y que cuenta entre sus servicios educativos con el programa de integración de estudiantes con discapacidad intelectual. Programa que no deja de provocar tensión en los maestros de esta institución, teniendo en cuenta que no es la única causa, pero sí una de gran incidencia, evidenciada en el grado de afectación manifestado por los docentes entrevistados.

De esta manera, le damos paso a un recorrido por un tema poco tratado en nuestro medio, pero que se ha acrecentado en la comunidad docente en el marco de la inclusión educativa. Para tal fin, se presenta, en primer lugar, la diferencia entre inclusión e integración educativa. Seguidamente, se hará una revisión acerca de las tensiones que aquejan al docente en su quehacer, desde sus funciones, las políticas educativas y la formación docente. Se continúan evidenciando las manifestaciones del malestar docente por la atención del estudiante con discapacidad intelectual y, para finalizar, se enuncian los desafíos de la educación para que la inclusión escolar sea un camino posible en equidad de condiciones, desde la perspectiva de la educación pertinente y de calidad para las poblaciones, y en coherencia con las particularidades, necesidades y características, en una ciudad que supera la segregación.

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVAS

Cuando se habla de inclusión escolar, en realidad se hace referencia a una alternativa de rechazo a la exclusión existente en la educación. “¿Utopía o realidad?” es el primer cuestionamiento del docente. Utopía, ya que las emociones del docente fluctúan entre la angustia y la satisfacción: angustia frente a lo que este proceso le implica y satisfacción por aquello que desde su misión pueda alcanzar. Y realidad, pues la inclusión educativa es un proceso que se viene fortaleciendo legalmente en la práctica de las instituciones educativas, a pesar de la resistencia y los temores del colectivo docente.

Al entender este proceso como una utopía no se pretende considerarlo como un sueño inalcanzable. La utopía se constituye en una crítica a aquello que demanda aun mayor atención y busca concretarse en una real praxis pedagógica. La utopía surge como una reflexión crítica frente a una situación desfavorable, en este caso, para el estudiante o para el docente como actores de la relación pedagógica que se gesta en el interior del aula. La utopía es una brecha entre lo imaginario y lo real, que muestra un abanico de posibilidades.

Desde esta óptica, lo utópico se convierte en un elemento necesario en el proceso educativo ya que no solo implica una crítica, sino que permite proyectar posibilidades, nuevas didácticas y formas de ser y actuar.

Es así como la inclusión escolar o educativa se entiende como una propuesta de reestructuración y transformación de la praxis en la escuela, en la que se atiende a todos los niños y niñas del sistema escolar desde sus posibilidades, sus necesidades y su diversidad. Al respecto, Pabón (2011) propone “flexibilizar las didácticas, los currículos, intervenir la cultura escolar y, en general, transformar las prácticas y las concepciones de la enseñanza con el fin de que las diversas maneras de aprender tengan un lugar en nuestros colegios” (p. 7).

La inclusión escolar atiende a la diversidad de todos los estudiantes —no solo a un estudiante, como es el caso de la integración— y supone un cambio tanto educativo como social; se asume lo diverso no como una dificultad sino como un valor, como una oportunidad. Este tema ha sido bastante debatido, dadas las implicaciones que suscita. Pero no se desconocen los grandes pasos que se han ido logrando en este sentido, pues cada año hay una mayor cantidad de estudiantes integrados al aula regular y existe un marco legal que organiza

y reglamenta la prestación del servicio educativo con miras a garantizar el derecho a la educación de esta población.

Por otro lado, la integración escolar se entiende, según Pabón (2011), como

... un concepto y una práctica para “insertar”, o dar acceso, a algunos alumnos considerados especiales, en un sistema escolar tradicional que se asume como inalterable (...). La integración busca generar apoyos de distinto tipo, modalidades de atención y refuerzos individualizados para lograr que el estudiante se adapte al sistema educativo (p. 7).

El interés se focaliza en el estudiante con necesidades educativas especiales: la diferencia y lo diverso se convierten en el centro de atención, un equipo interdisciplinario direcciona su actuar exclusivamente al niño integrado, hay diferencia entre lo normal y lo no normal, y se supone un cambio educativo en la institución.

Si bien la integración educativa consiste en una búsqueda inicial de acciones que garanticen el derecho a la educación, evitando la exclusión y toda forma de discriminación, y además ha evidenciado avances conceptuales y legales importantes, se hace necesario señalar que en este mismo proceso se ha visto afectada la profesión docente. Particularmente, se ha dejado en la obiedad su rol y poco a poco se han empezado a escuchar las voces de zozobra de cara a este derrotero de la educación distrital y nacional. En este sentido está direccionada la reflexión del producto de esta investigación.

Se debe hacer claridad frente a este aspecto. La intención de este tema de investigación no está dirigida a satanizar los procesos de inclusión, pues con ellos la sociedad le da paso a la diversidad, al derecho. Como tampoco se pueden desconocer las acciones exitosas de instituciones educativas que le han apostado tanto a la inclusión escolar como a la social. Pero sí es claro que, en los procesos que se han llevado a cabo, se le ha dedicado poca atención al docente, a su sentir, a sus expectativas, a sus temores, a sus incapacidades, a sus retos profesionales y personales, a su malestar.

LAS TENSIONES

En este apartado se presentan las tensiones que dan origen al malestar docente. Una vez diferenciados los procesos de inclusión e integración escolar, se revisan las diferentes tensiones generadas en la relación maestro-estudiante, como actores principales del acto pedagógico. Es de suponer que dicha relación debería ser el ejemplo de las relaciones humanas, pues idealmente debe gestarse en un ambiente basado en el respeto, en el afecto, en el reconocimiento del otro, en un clima escolar que favorezca tanto el aprendizaje como el desarrollo profesional de los docentes. Pero no sucede así. Hoy en día esta relación se ha ido debilitando debido a factores relacionados con las expectativas y logros tanto de los estudiantes y los docentes como de las instituciones.

En relación con las expectativas de las instituciones, Flavia Terigi y Gabriela Diker, en su libro *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1997), presentan las características más relevantes de la actividad docente que, en últimas, abonan el estrés manifestado como producto de su ejercicio en el interior de la institución educativa. En primer lugar, las autoras plantean la multiplicidad de funciones y tareas que debe cumplir el docente, además de la de enseñar:

... manejan gran cantidad de documentación, (...) reparten desayunos y meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperación y deportes, entre otras; preparan bailes, tablas y declamaciones para concursos. (...) Levantar censos, promover campañas, organizar comités, integrar expedientes, presentar actos cívicos. (...) Pasar lista, solicitar certificados de vacunas, autorizaciones para las salidas educativas, justificaciones de inasistencia, (...) escuchar a los chicos que se le acercan para contarle cosas personales, leer circulares oficiales, y comunicados de la dirección de la escuela, (...) corregir cuadernos, confeccionar boletines, preparar actos escolares, hacer carteleras, elaborar el registro de asistencia, (...) levantar informes, planillas y actas (p. 96-97).

Enseguida, las autoras plantean la diversidad de contextos en que se labora. Cada institución tiene su identidad propia dependiendo del contexto, de la historia, de la población atendida, de la imagen del docente, de la exigencia de los directivos, del Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre otros.

Terigi y Diker (1997), citando a Jackson, señalan el tema de la inmediatez institucional, “una exigencia del aquí y del ahora”, situación que demanda del docente una excelente habilidad para tomar decisiones y acciones asertivas, y para que su profesión no se vea en riesgo frente a la norma que protege a los niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Ahora, parafraseando a Terigi y Diker (1997), se plantea la incertidumbre de lo imprevisible. La práctica del docente se encuentra cada vez más dependiente del contexto, trazando el desafío de pasar de la racionalidad técnica hacia la práctica reflexionada que permita estabilizar en el análisis los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes. Esta realidad también está relacionada con el verse inmerso en escenarios imprevistos, más aun cuando atiende estudiantes con discapacidad intelectual en su aula.

Por último, plantearon las autoras la implicación personal y el posicionamiento que supone la tarea docente. Se hace referencia a la práctica del docente, atravesada por el componente axiológico y ético que imprime en su actuar y que es exigido y controlado por la sociedad.

Existen otras tensiones referidas al ejercicio docente que están más relacionadas con el tema de este capítulo y que, sumadas a las anteriores, van incrementando el nivel de malestar en el cuerpo docente. A continuación, hablaremos de ellas.

Las políticas educativas

Desde el año de 1982 se establecen acciones desde organizaciones mundiales como el Programa de Acción Mundial sobre Personas con Discapacidad, la Asamblea General de las Naciones Unidas, la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, que generaron documentos en los cuales se declara el derecho a la educación, a la salud, a los servicios de rehabilitación, a la igualdad de oportunidades, a la participación en las esferas sociales, laborales, vocacionales, entre otras.

Estos documentos toman vigencia en los países mediante el amparo de las medidas legislativas, sociales, educativas, laborales, procurando de tal manera eliminar opciones de discriminación para esta población. Leyes y normas que

promueven, protegen y garantizan el pleno disfrute de los Derechos Humanos por parte de las personas en situación de discapacidad

Colombia se apropia de los objetivos planteados por las Naciones Unidas mediante la Constitución Política de 1991, la cual manifiesta en el artículo 13 que el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta, y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan. Se evidencia así la necesidad de contar con elementos conceptuales, metodológicos y prácticos suficientes que permitan generar los lineamientos que deriven en acciones tendientes a garantizar el ejercicio de derechos de quienes se encuentran en situación de discapacidad.

En la historia de la atención a la diversidad, la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación Nacional han expedido la Ley General de Educación 115 y sus respectivos decretos y resoluciones: el decreto 1860 de 1994 que establece la organización del servicio educativo mediante la conformación de los proyectos educativos institucionales (PEI) sin discriminación alguna hacia los diferentes grupos poblacionales, entre ellos, las personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales; el decreto 2082 de 1996, que reglamenta la Ley General y, en últimas, llama a las instituciones educativas a abrir sus puertas a estudiantes con necesidades educativas especiales, desde una educación pertinente e inclusiva; la ley 361 de 1997, con la cual se garantiza a la población en situación de discapacidad el acceso a la educación, a la rehabilitación, a la inclusión laboral y al bienestar social, y, de la misma manera, establece el diseño y divulgación de material educativo especializado y estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio, convenios con entidades formadoras de profesionales que apoyen los procesos laborales, terapéuticos y educativos dirigidos a esta población. De esta ley se hablará en el próximo ítem referido a las tensiones del docente.

Luego se promulga la ley 762 de 2002, en la que el Estado se compromete a adoptar y apoyar las medidas legales para erradicar la exclusión y discriminación contra las personas con discapacidad, en los contextos educativo, social, cultural y laboral. Posteriormente, se establece el Plan Decenal (2006-2016) que establece las metas educativas de la presente década. En el año 2007, la ley 1145 establece el Sistema Nacional de Discapacidad (SND), que es el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que

permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad. En ese mismo año, se produce el decreto 470 de 2007 sobre Política Pública de Discapacidad (PPDD), en el cual se plantean consideraciones acerca del derecho a la educación, entre otras.

El decreto 366 de 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Y, para finalizar, la ley 1618 del 27 de febrero de 2013 establece, entre otras, las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas normales superiores, y organiza el servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.

Conviene, sin embargo, advertir que, pese a que en los últimos años se ha hecho énfasis desde las leyes y decretos en la formación de los docentes para la atención de la población en situación de discapacidad intelectual, son incipientes las acciones concretas que se evidencian para dar cumplimiento a dicha política.

En sí mismas, las políticas públicas en el sector educativo no son las que generan las tensiones; en realidad se trata de cómo llegan y cómo se implementan en el diario vivir, en el quehacer pedagógico, en el aula, directamente en las relaciones docente-docente, docente-estudiante y docente-institución educativa. En este sentido y puntualmente para el tema que convoca esta reflexión, se hace referencia a la política de inclusión escolar, de la cual refieren los maestros: “Se asumen las políticas aunque no se esté de acuerdo” o “A mí me gusta enseñar, lo que no me gusta son las políticas que no dejan hacer”.

Las políticas acerca de la inclusión de las poblaciones en situación de discapacidad determinan y organizan operativamente la prestación del servicio educativo para este grupo poblacional. Sin embargo, emana la norma, pero no se hace un seguimiento de control ni la evaluación a su aplicación en las diferentes instituciones que integran en sus aulas a estudiantes en situación de discapacidad. Los docentes manifiestan tener una capacitación inicial, pero no de una manera continua que les permita aclarar sus constantes dudas e incertidumbres frente a su labor en este caso específico. La formación del docente, que está establecida desde la norma, parece ser uno de los aspectos

olvidados de la política y, a largo plazo, se ha empezado a evidenciar su falencia. Los docentes se sienten solos en sus aulas, recurren a la poca experiencia de sus compañeros o a la información que puedan obtener de Internet.

En este sentido, los docentes expresan estar en desacuerdo con las políticas educativas referentes al tema o las consideran ineficaces en la real práctica dentro de las aulas integradoras.

La formación docente

Frases como “Yo soy licenciada y no educadora especial”, “Solo estudié pedagogía normal y tradicional”, “El docente requiere de capacitación específica”, mencionadas por los docentes entrevistados, permiten develar que los docentes, en su mayoría, no cuentan con una formación específica —estipulada en la norma— para atender a la diversidad de poblaciones desde el punto de vista conceptual y desde la práctica docente, que les sensibilice frente al tema de la discapacidad, de manera que les permita apropiarse de herramientas pedagógicas y didácticas para hacer efectiva y menos tensionante su relación con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Cabe oponer a esto que, en la última década y por gestión propia, algunos docentes han venido desarrollando procesos de investigación pedagógica sobre las condiciones y posibilidades de este tipo de población. Para citar un ejemplo, en el *Magazín Aula Urbana*, 84 (2012) del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se aprecia que han dedicado buen espacio a dar cuenta de resultados de la puesta en marcha de propuestas innovadoras, con el propósito de transformar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales. Pero, como se mencionó, aún son pocos.

¿Y EN CUANTO AL MALESTAR DOCENTE?

De todo lo expuesto anteriormente se colige que el docente inicia con motivación y buena voluntad la prestación del servicio educativo, pero, por las situaciones descritas, termina con una carga de emociones y sentimientos que poco a poco lo van llevando a estados de incomodidad y malestar, cuyas manifestaciones, según los hallazgos del grupo investigador integrado por Castillo, Chingaté y Peña (2013), son de tipo fisiológico, psicológico y conductual.

Al respecto, Zavala (2008) afirma que “el estrés tiene efectos directos en la salud física y psicológica del docente y a la vez un impacto en su vida personal y desempeño de la organización” (p. 67).

En primer lugar, en las instituciones educativas debe darse cumplimiento a todos los requerimientos de las entidades de orden superior como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital, lo que deriva en mayor carga laboral a los docentes por la asignación de actividades alternas al quehacer pedagógico como: desarrollo de proyectos, guías, diligenciamiento de documentos, entrega de informes y estadísticas, control y entrega de refrigerios escolares, organización de la documentación para la matrícula, campañas de salud, salidas pedagógicas, citar a padres para seguimiento académico y convivencial, organización de actividades para las izadas de bandera, escuchar a los estudiantes que manifiestan dificultades, solucionar situaciones de indisciplina, brindar primeros auxilios en caso de accidente y coordinar con entidades externas la organización y seguimiento de actividades que fortalecen los procesos de los estudiantes, entre otras, ya mencionadas por Terigi y Diker (1997) y que bien confirma Cox (2000): “Los profesores siempre han tenido un papel multifuncional, que incluye las funciones de evaluador, tutor, consejero, investigador, administrador, asesor, erudito y docente. Este hecho, en combinación con presiones externas adicionales, han provocado que la confusión entre los diversos papeles y la sobrecarga derivada, sea cada día más habitual” (p. 16).

De la Torre (2007) adiciona otras situaciones relacionadas –la heteronomía institucional y las interacciones de los estudiantes– al referir “excesivo trabajo, multiplicidad de demandas, ambigüedad y conflictos del papel a desempeñar, así como insuficiencia de recursos, ratio profesor/alumnos, burocracia, escasa autonomía en la toma de decisiones, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos” (p. 5).

Sumado a lo descrito con anterioridad, la atención a los estudiantes integrados en el aula regular es otro factor que contribuye al malestar. Producto de todas estas situaciones, los docentes sienten vulnerabilidad en su salud por la aparición de múltiples problemas físicos relacionados con hipertensión, dolores y problemas digestivos. Esto se confirma con expresiones como “No me puedo dejar acumular rabias porque el médico me dijo que tranquilita; la tensión se me estaba disparando, entonces me dijo que tenía que tener mucha quietud”. Esta afirmación confirma el planteamiento de Esteve (1994): “... para algunos el

estrés intervendría, directa o indirectamente, en la etiología de graves efectos orgánicos como hipertensión, coronopatías, jaquecas, úlceras gastroduodenales, asma, enfermedades de la vesícula biliar y afecciones renales” (p. 159).

Un siguiente aspecto analizado en relación con las manifestaciones del malestar de los docentes tiene que ver con las alteraciones de tipo psicológico, las cuales cobran importancia por la afectación que producen en la práctica pedagógica. Las principales manifestaciones observadas fueron: la impotencia, la irritabilidad, la culpa y la frustración.

La impotencia —entendida como un estado psicológico en el que se experimenta un sentimiento de sufrimiento y dudas acerca de la propia capacidad, lo que implica una valoración de los niveles de competencia o de control sobre una situación concreta— fue mencionada por una docente, quien refirió: “A veces yo siento impotencia porque pienso que se me sale de las manos el no poder ayudar a esos niños, otras veces como que... ¡ay! ya no puedo hacer nada (risas)”. Al analizar estos ejemplos se deduce que, frente a la atención a estudiantes con discapacidad intelectual, los maestros sienten no tener la capacidad para brindarles la atención que ellos requieren y no saben qué hacer para enfrentar esta situación. Al respecto, Manassero (1994) afirma:

En la escuela, este sería el caso de los alumnos que caen fuera de los estándares habituales de la escuela graduada normal, como los alumnos con necesidades educativas especiales, las minorías étnicas, los alumnos con problemas graves de aprendizaje, etc., para quienes la escuela se muestra relativamente ineficaz, y constituyen un problema difícil de resolver (p. 29).

Igualmente, dentro de las alteraciones psicológicas es importante mencionar la irritabilidad, entendida como una disposición psicológica para reaccionar de manera automática, acelerada y excesiva ante una situación donde la persona es susceptible a muchos estímulos que percibe como amenazantes. Hace que quien la padece no pueda controlarse o calmarse con facilidad, lo que puede generar posteriores alteraciones del sistema nervioso, manifestadas en trastornos de ansiedad y depresión. Frente a las tensiones, exigentes situaciones o estímulos amenazantes que el maestro enfrenta en las instituciones educativas, Esteve (1994) refirió:

Las características internas de algunas instituciones impiden que estas puedan realizar lo que se espera de ellas. Problemas de horarios, normas

internas, de locales cuya utilización aparece regulada por normas generales con poca flexibilidad, las exigencias de prescripciones marcadas por la institución o la inspección, la necesidad de reservar una parte de su tiempo para reuniones, claustros, evaluaciones, visitas de padres y otras actividades del centro, limitan en muchas ocasiones la posibilidad de una actuación de calidad (p. 50).

Algunos relatos hacen referencia a estas situaciones: “atender los estudiantes integrados en el colegio, (...) el sistema de gestión de la calidad, con las actividades propuestas para el desarrollo de los proyectos de ley y con los institucionales y con las establecidas en el cronograma”. Adicionalmente, “el que las actividades, direcciones de grupo o modificaciones al cronograma se informen a última hora, me indisponen tantas rejas y tanto formato” y “algunas veces sí toca ser uno muy hábil para estar manejando las actividades de estos niños con las actividades de los otros estudiantes”. En coherencia con la atención a estudiantes en situación de discapacidad referida como situación amenazante, Manassero (1994) afirmó que:

Teniendo en cuenta que esos alumnos no tienen ningún tipo de selección, con la escolaridad obligatoria prolongada hasta los 16 años, y seguramente con alumnos integrados en su aula con necesidades educativas especiales, la complejidad de la tarea resulta evidente y abrumadora (p. 18).

Adicional a las anteriores, surgen otras manifestaciones psicológicas del malestar, relacionadas con los sentimientos de culpa y frustración experimentados como sensaciones negativas producidas por la propia consciencia al enfrentarse a una situación de cualquier tipo y, para el caso particular, a la atención a estudiantes con discapacidad. Los testimonios que ayudan a ilustrar la afirmación son “... sentir que como que ya no puedo y ya voy a botar la toalla, y es cuando dice uno ¿bueno y para qué estudié? ¿Yo para qué hago esto?”. El sentimiento de culpa, a pesar de experimentarse como sensación negativa, conlleva analizar las situaciones para tomar acciones que lo mitiguen o desaparezcan, convirtiéndose en motor de autorreflexión sobre la práctica: “... crearme una mayor conciencia de que debo estar abierta para eso y tratar de ayudar en lo que más pueda a estos estudiantes”. Se evidenció que en el diario actuar pasan inadvertidos estos estudiantes en el aula por la misma razón que se ha venido desarrollando y es la cantidad de actividades a las que debe responder el docente. Al respecto, una informante expresó:

“... con sinceridad, cuando planeo mi clase, hago la planeación del *syllabus* y demás, yo no me acuerdo, en el momento se me olvida que están los niños y planeo la clase para todos; ya cuando llego allá y empiezo a trabajar es cuando vienen las adaptaciones curriculares. Yo planeo *listen* para todos los chicos. No, me acuerdo en qué voy con ellos, qué estaba trabajando con ellos...”. Y las investigadoras lo ratificaron en las observaciones de algunas de las docentes cuando la ejecución de la clase se realizó para todos de la misma manera, sin evidenciarse actividades o trato diferencial para esta población solo hasta el final de las actividades, en el momento de la evaluación.

Finalmente, dentro de las manifestaciones del malestar docente, se clasificaron aquellas alteraciones conductuales significativas en la práctica pedagógica como el agotamiento, el cansancio y las relaciones hostiles o afectación en las interacciones consigo mismo y con otros miembros de la comunidad educativa experimentados en el ejercicio de sus funciones. Un testimonio: “... yo siempre llego y hago la evaluación del día; hay días que llego más achantada a la casa y tuve una pelea conmigo, pues como que yo misma digo qué hice hoy, mis clases fueron un desastre, como que no llevé nada así que a los niños les llamara la atención, como que toda la clase pelee, pelee y pelee. Y sentimientos negativos bastantes de cuestionarme cuando a veces yo no los apoyo. Sentimientos de impotencia, de rabia conmigo misma”.

Este ejemplo ilustra que, a lo largo de la experiencia docente y en relación puntual con la práctica pedagógica, surgen sentimientos encontrados que conducen al docente a percibirse a sí mismo como desprovisto de las herramientas para llevar a cabo sus funciones de manera satisfactoria, lo que puede desencadenar deterioro en su relación consigo mismo y, en consecuencia, con los otros.

Lo expuesto está sustentado en el planteamiento de Manassero (1994) al afirmar que un patrón de conducta, en relación con el estrés, es la personalidad, la cual “se suele caracterizar por un compromiso excesivo con el trabajo y gran necesidad y deseo de logro y estatus social, mostrando con frecuencia conductas impacientes, apresuramiento y urgencia, competitividad, agresividad y hostilidad” (p. 50). En relación con el cansancio o agotamiento experimentado por los docentes como consecuencia de la alta carga laboral y demanda de atención exigida por los estudiantes y directivos, Esteve (1994) manifestó que “el profesor como rostro humano de este sistema, se queja de malestar, cansancio y desconcierto” (p. 32), y Manassero (1994) afirmó que

“el agotamiento físico se caracteriza por una baja energía, cansancio crónico y debilidad general” (p. 96).

La recapitulación elaborada hasta aquí permite afirmar que, producto del malestar que padecen los docentes frente a la diversidad de causas y situaciones relacionadas con la práctica pedagógica y su permanencia en la institución educativa, se evidencian alteraciones fisiológicas, psicológicas y conductuales como manifestaciones directas de este, como lo confirman estos relatos: “Es que a mí me mata. ¡Por eso me estoy desquiciando!... En el momento como que sí afecta; afecta en la vida familiar, en la vida social, en la vida mental”, y “Cuando uno se entrega a querer hacer lo que uno planea, con valores, de pronto choca con la realidad y es cuando a mí me debilita; cada día es más difícil ser docente y desempeñar su rol...”. Esto se ratifica con la observación realizada a algunas de las docentes, en donde se evidenció que llaman al orden con gritos, dan muestras de enojo con su expresión facial y lenguaje no verbal.

Son estas las dificultades que emergen en el aula producto de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes en situación de discapacidad que puede atribuirse, según los entrevistados, al poco conocimiento y formación sobre la atención y manejo de las diferentes discapacidades, pues en su ciclo de formación para licenciados y en la propia de las diferentes disciplinas no existía seminario o asignatura que tratase el tema.

Es justo en este escenario, en la institución educativa, donde emerge la tensión del docente, donde se entretejen sus temores, sentimientos, actitudes e imaginarios como respuesta a algunas situaciones, tales como: los grupos numerosos, la indisciplina de los estudiantes, la falta de respeto, la creciente ausencia de apoyo de los padres en el proceso formativo de niños, niñas y jóvenes, entre otras. Dicha tensión se inscribe en el malestar docente o *burnout*, que parafraseando a Esteve (1994) es entendido como la sensación que experimenta un docente en un momento determinado de su vida laboral, donde se autopercibe falta de los recursos personales necesarios para afrontar el ejercicio de la profesión de manera adecuada a los requerimientos del contexto.

Como consecuencia de lo anterior, los docentes se ven enfrentados, no a un niño en condiciones especiales, ritmos y estilos de aprendizaje distintos y diversos, sino a un niño “problema”, como se evidencia en las siguientes frases de los docentes: “Si yo como maestro tuviera un hijo así, lo tendría con

especialistas” y “Siento perder el tiempo al salvar lo que no tiene salvación y al dejar morir lo que se puede potenciar”. Además, así lo confirma Boe (1993, como se cita en De la Torre, 2007): “el *burnout* afecta más a los profesores que trabajan con alumnos de educación especial o que integran en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales” (p. 2).

Y PARA FINALIZAR, SE PLANTEAN ALGUNOS DESAFÍOS

A manera de conclusiones y de propuesta, se enuncian los desafíos de la educación para que la integración y la inclusión escolar sean realidad en el Distrito Capital.

- Por parte del Estado y sus respectivos entes territoriales, se hace necesario que las propuestas educativas giren su mirada hacia las instituciones y los docentes que integran estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, pues se requiere de un conjunto de condiciones pedagógicas, conceptuales, de interacción comunitaria y administrativas, como garantizar la disponibilidad presupuestal suficiente para inversión en capacitación permanente, oportuna y pertinente, en adquisición de los recursos necesarios y en adecuación de espacios, es decir, condiciones que permitan alcanzar las metas propuestas desde el planteamiento de la política de inclusión.

Adicionalmente, es deber del Estado velar por que en todas las facultades de educación y disciplinares se incluya en el pensum la fundamentación en aspectos relacionados con la diversidad, con la vulnerabilidad y con la sensibilidad social.

- Por parte de la institución, se deben procurar ambientes y contextos adecuados que permitan y viabilicen la inclusión escolar y social de los estudiantes con discapacidad en general, traducida en grupos con número de estudiantes apropiado, espacios físicos adecuados, recursos suficientes y pertinentes, actitud abierta a la diversidad y formación profesional que cualifique constantemente la práctica docente.
- Para poder afrontar con éxito el proceso de integración educativa, el docente debe ser formado en su disciplina con una visión más diversa de los estudiantes, ampliando su concepción acerca de la discapacidad y de

los procesos de inclusión en general. Formar un docente inclusivo capaz de consentir que la educación permita cuestionar el diseño curricular, adaptándolo a las necesidades de sus alumnos. Y ya en el ejercicio, un proceso de formación tanto inicial como permanente, dirigido en tres sentidos prioritarios: la sensibilización, la intervención en el aula y el perfeccionamiento de la práctica.

- Es vital que el docente cuente con las herramientas para identificar las características de los niños con necesidades educativas especiales, estilos, ritmos y procesos de aprendizaje, diseño y planificación curricular que le permitirán conformar grupos y equipos de trabajo colaborativos e interdisciplinarios. Elementos que son de valiosa importancia tanto en el escenario escolar como en las diferentes facultades de formación docente disciplinar de las instituciones de educación superior.
- El docente debe resignificar su rol como sujeto de saber, como actor pedagógico que restablezca la relación docente-estudiantes desde la práctica de su ejercicio profesional, como un profesional de la pedagogía, promotor de comunidades académicas, de investigación y de innovación. Un docente que se asuma como sujeto protagónico del cambio educativo, agente transformador, crítico y reflexivo de su saber, de su ser y de su saber-hacer hacia la inclusión y la diversidad desde una perspectiva socioeducativa.

Si el Estado, la institución educativa y el docente aceptan e implementan los retos propuestos, se dará cumplimiento a la Política Pública de Discapacidad desde un ejercicio profesional incluyente, mejorando tanto la calidad de la educación, como la calidad profesional, y, en concordancia, se disminuirán los niveles de malestar frente a la inclusión escolar.

REFERENCIAS

- Cox, S. H. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, C. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Revista de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, 32 (17), 301-325.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. España: Paidós.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Magazín Aula Urbana*, 84.

- Manassero, M. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Informe de investigación para el Ministerio de Educación y Ciencia de España. Palma de Mallorca, España.
- Pabón, R. (2011). La inclusión educativa, ¿utopía o realidad? *Proyecto “Una educación inclusiva en la formación inicial de maestros”*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Saldarriaga Concha, Oficina Regional para los Países Andinos de la Unesco y Secretaría de Educación de Cundinamarca. Recuperado el 15 de julio de 2012, de http://www.asdown.org/descargas/educacion/la_inclusion_educativa_utopia_o_realidad.pdf
- Terigi, F. y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causa y efectos. *Revista Educación*, XVII (32), 67-86.

“UN ROSTRO DE LA ESCUELA NUEVA Y LA DOCENCIA RURAL: INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEPARTAMENTAL CHIMBE”

Emilia Garzón Rodríguez¹
Diana Elizabeth Hernández Beltrán²
Andrea del Pilar Liz³
Diana Carolina Suárez Díaz⁴

Este documento se deriva de la investigación denominada *Condiciones y desafíos de la docencia rural, estudio de caso: Escuela Nueva Institución Educativa Rural Departamental Chimbe*, inscrita en la línea de investigación “Problemas, condiciones y contextos actuales que inciden en el ejercicio de la docencia: malestar docente”.

¹ Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Cundinamarca. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente de aula en la Institución Educativa Distrital Instituto Técnico Industrial, Bogotá. Correo electrónico: emilia_garzon30@yahoo.com

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente de aula en la Institución Educativa Municipal Guavio Bajo, Fusagasugá, Cundinamarca. Correo electrónico: anaid2021@gmail.com

³ Administradora de empresas de la Universidad del Tolima. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Coordinadora de Investigación y Proyección Social de la Fundación Universitaria San Martín Ibagué. Correo electrónico: andreallaliz@gmail.com

⁴ Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de La Salle. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente de Investigación y Humanidades de la Fundación Tecnológica Colombo Germana. Correo electrónico: tuznal@gmail.com

La metodología empleada en el proceso de indagación fue de carácter cualitativo y se desarrolló con un enfoque epistemológico hermenéutico, desde una perspectiva interpretativa, con el método investigación-acción y la estrategia estudio de caso. Teóricamente se sustenta en la *educación rural, modelo de enseñanza Escuela Nueva, práctica docente y práctica pedagógica*, categorías que expondremos brevemente en esta introducción antes de dar paso a la presentación de las realidades encontradas en los cuatro componentes que articulan el modelo de enseñanza en esta escuela.

Las ruralidades colombianas, contexto en el que se desarrolló esta investigación, han cambiado significativamente en los últimos sesenta años, desde que en nuestro país inició el éxodo de la población rural hacia las ciudades entre las décadas de 1950 y 1970, a causa de la violencia generada por la guerra partidista, la mecanización agrícola, la concentración de tierras, el mayor acceso a servicios y el fenómeno de la construcción urbana como fuente de trabajo en ciudades.

En la actualidad, el proceso migratorio rural-urbano no ha terminado. La población asentada en territorios rurales debe desplazarse hacia las ciudades por motivos similares, como la pérdida de rentabilidad y productividad agropecuaria, el desempleo rural, la pobreza, la falta de acceso a servicios públicos y educación, los cultivos ilícitos y la violencia entre grupos armados, propiciando lo que se conoce hoy como desplazamiento forzoso.

La dinámica poblacional general descrita anteriormente ha ocasionado transformaciones en la estructura de las poblaciones rurales al cambiar los patrones de movilidad y ocupación. Por ende, nos enfrentamos a una nueva concepción del desarrollo rural, desde la perspectiva de las nuevas ruralidades aceptadas por la sociedad y la cultura, en un periodo de reconfiguración.

La educación rural, que no ha sufrido reivindicación alguna, continúa con las mismas problemáticas de calidad y cobertura, dando lugar a la formulación de políticas educativas que permitan superar la inequidad entre el campo y la ciudad. Como resultado de estas políticas educativas surge el Proyecto para la Educación Rural (PER), iniciado en el año 2000, como una propuesta centrada en ampliar el acceso de la población rural a la educación básica de calidad, avanzar en la formación para la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos, y desarrollar la educación técnica. Finalidades que se cumplen

a partir de los siguientes programas: Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Postprimaria, Telesecundaria, Servicio de Educación Rural (SER), Educación Continuada Cafam y Escuela Nueva.

La investigación se ha centrado en la Escuela Nueva por su trayectoria e importancia. Realmente no es un modelo nuevo; su emergencia data de finales del siglo XIX en Europa como una nueva forma de concebir la educación tras la Revolución Francesa, el darwinismo y los numerosos aportes de reconocidos psicólogos y pedagogos que lo han hecho un modelo pedagógico autoestructurante. En la actualidad se configura como una propuesta de enseñanza ideal para la educación formal en contextos rurales y urbanos vulnerables.

Este modelo de enseñanza tiene como pilares los componentes *capacitación docente, currículo, administrativo y comunidad*; permite educar niños de entre siete y doce años de edad en educación básica, con docencia multigrado, aplicando como principios básicos la promoción flexible, el aprendizaje activo, participativo y colaborativo, respetando los ritmos de aprendizaje y desarrollo, educando de forma contextualizada y constructivista a partir de la experiencia natural y la manipulación.

Una vez abordadas las categorías de educación rural, como contexto de la investigación, y Escuela Nueva, como objeto de indagación, nos referimos al *docente rural*, quien a través de su práctica docente y pedagógica nos permite visualizar el ejercicio del modelo Escuela Nueva en este plantel educativo. La práctica docente, inherente a todas las actividades que el maestro realiza cotidianamente en la escuela con la comunidad educativa, nos permite ver cómo se implementan los componentes *comunidad, capacitación docente y administrativo*. La práctica pedagógica, por su parte, es alusiva al arte de enseñar. El maestro, como sujeto activo de la educación, es considerado transformador social y mediador de la cultura y el aprendizaje; apropia su discurso y el saber pedagógico para poner al alcance del estudiante los conocimientos de altos y bajos niveles, como lo propone Zuluaga (2003), evidenciando el ejercicio del componente curricular.

ESCUELA NUEVA, INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEPARTAMENTAL (IERD) CHIMBE COMO LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

El caso lo constituyó la Institución Educativa Rural Departamental Chimbe, ubicada en el municipio de Albán, en Cundinamarca, en el año 2012. Esta institución oficial fue creada en el año 2004 para incentivar la posprimaria como proyecto de educación rural; administrativamente está conformada por nueve escuelas rurales: Chavarro, El Porvenir, Namay Alto, Namay Bajo, Guayacundo Alto, Guayacundo Bajo, El Entable y El Escobal, que ofrecen Preescolar y Básica Primaria.

La escuela Chimbe es considerada sede principal. Ofrece educación integrada con dos opciones educativas: educación preescolar y primaria graduada con enseñanza Escuela Nueva (EN), y básica secundaria y educación media con enseñanza tradicional.

El plantel educativo se encuentra ubicado en el caserío de la vereda Chimbe, a la cual se debe su nombre. Su acceso es complejo; no hay rutas de transporte de Albán o Facatativá que garanticen ir a la vereda en cualquier momento. Para llegar directamente al caserío, hay que tomar un bus en el paradero de Facatativá a las 6:30 a.m., 7:30 a.m. y 10:00 a.m.; de lo contrario, se debe tomar una ruta que se dirija a Albán y, una vez ahí, esperar en la carretera principal un microbús que se dirija a Namay, facilitando solo la mitad del camino, pues es necesario caminar por carretera terciaria aproximadamente media hora para llegar al plantel educativo.

De forma similar, rutas que se dirigen a otras veredas permiten alcanzar cercanía, pero fuera del horario antes mencionado no es posible llegar sin hacer trasbordo o caminar. Al regreso sucede algo similar: solo a la 1:00 p.m. llega un bus a la vereda Chimbe y ofrece rutas hacia Albán y Facatativá. Esta situación constituye un desafío diario para que docentes y estudiantes asistan al colegio.

La educación básica es ofrecida por tres docentes multigrado y la educación secundaria cuenta con un docente por cada asignatura; en total son veinte docentes distribuidos en las nueve escuelas rurales ubicadas en la zona de incidencia. Esta sede se destaca por el nivel de matrícula; por ejemplo, en el año 2011 hubo 250 estudiantes matriculados. Sin embargo, esta cifra fluctúa de un año a otro por la emigración de la población flotante que, al finalizar su

trabajo, parte hacia otras zonas en busca de sustento, propiciando la deserción escolar de los niños que hacen parte de estas familias.

El contexto anterior permite situarnos en el espacio geográfico que hermenéuticamente brinda la posibilidad de documentar una serie de desarrollos que serán explicados a continuación.

CAPACITAR PARA ENSEÑAR

En el contexto colombiano, la capacitación docente es considerada una estrategia conjunta de las políticas de calidad y de cobertura. Esta última debe garantizar el acceso al sistema educativo con pertinencia, flexibilizando la enseñanza para dar respuesta a las necesidades educativas de los individuos en distintos contextos. En tal sentido, llevar educación de calidad a contextos difíciles o zonas rurales solo es posible con docentes que tengan una formación inicial y ofreciéndoles formación continua, independientemente del modelo pedagógico con el cual trabajen.

En el modelo flexible Escuela Nueva, el componente Capacitación Docente teóricamente se presenta como un espacio para que docentes que enseñan con esta propuesta autoestructurante *aprendan o se actualicen* en lo relacionado con el uso de las cartillas o guías autoinstruccionales, la creación de espacios y rincones de aprendizaje, la implementación de procesos, la comprensión de aspectos metodológicos y la utilización de estrategias, técnicas e instrumentos de enseñanza pertinentes.

Con el propósito de comprender la importancia que tiene la capacitación docente en este estudio, es pertinente referirnos al perfil de los tres docentes multigrado que enseñan en primaria, considerando su formación inicial, nombramiento y experiencia: la profesora de transición y primero, quien es licenciada en Educación Escolar y Promoción de la Familia; la profesora de los grados segundo y tercero, quien es licenciada en Educación Básica Primaria y especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica y en Multimedia para la Docencia, y el profesor de los grados cuarto y quinto, quien además es el coordinador de primaria, empezó su vinculación con la docencia como normalista superior, continuó sus estudios como licenciado en Educación Básica Primaria y es especialista en Educación Ambiental del Desarrollo Sostenible.

Los docentes de primaria han complementado su formación profesional realizando las especializaciones descritas anteriormente con sus propios recursos, tratando de adquirir conocimientos que permitan enriquecer su práctica pedagógica contextualizadamente; su intención es seguir aprendiendo. Por ejemplo, uno de los docentes muestra su interés en profundizar en algunas disciplinas que le ayuden a adquirir otros conocimientos aplicables en su práctica pedagógica, cuando nos dice: “Estoy pensando en estudiar Ingeniería Agronómica, porque me gusta todo lo del campo, o Administración Agropecuaria porque se vincula con mi trabajo” (Diario de investigación, p. 19).

En cuanto al nombramiento, dos de los docentes de primaria fueron nombrados por el alcalde del municipio hace más de dieciocho años. Por el contrario, la profesora de preescolar y primero fue nombrada hace siete años por concurso en una convocatoria departamental.

Antes de laborar en esta institución, los docentes ya habían trabajado en otras instituciones educativas, en colegios privados y algunos en escuelas rurales, donde aprendieron a trabajar la metodología de la escuela unitaria. Estas experiencias les permitieron acoplarse con mayor facilidad al modelo que se aplica en la escuela Chimbe, como ocurrió con la profesora de segundo y tercero quien afirmó: “Cuando ingresé como docente a esta institución, tenía nociones de cómo trabajar con el modelo Escuela Nueva, pues ya había trabajado en el medio rural con la escuela unitaria donde uno maneja hasta cinco cursos” (Diario de investigación, p. 19). Por su parte, el profesor de cuarto y quinto comentó su experiencia:

Siempre he trabajado en zonas rurales. En Vergara, donde trabajé catorce años, inicialmente fue difícil, porque trabajaba en una escuela que quedaba a cuatro horas del municipio a pie. Era una comunidad pobre; la escuela era en una enramada donde se elaboraba panela y allí prestaban el sitio para dar las clases de lunes a jueves, hasta que la comunidad gestionó la construcción de la escuela para primaria. Allí tuve estudiantes entre 18 y 27 años de edad (Diario de investigación, p. 19).

Algunos docentes que han tenido la oportunidad de trabajar tanto en el contexto urbano como en el rural, prefieren trabajar en el campo, porque la docencia trasciende las paredes del aula y es posible hacer trabajo social. Al respecto, la maestra de segundo y tercero expresó:

Soy docente rural porque esto despierta la vocación de líder, se hace mucho trabajo social; el trabajo va más allá del aula, es necesario mirar el diario vivir de los alumnos. Por eso trato de caminar y conocer bien la zona antes de empezar a orientar las clases; de este modo me acerco al estudiante, comprendo sus dificultades y relaciono la enseñanza con el contexto (Diario de investigación, p. 15).

En lo que respecta a la capacitación docente, el rector de la institución informó que en el momento en que se fundó esta institución educativa, uno o dos docentes de Albán y municipios aledaños fueron capacitados para enseñar con el modelo Escuela Nueva, con la intención de que capacitaran a otros docentes en los microcentros, que son los sitios creados para compartir experiencias, problemas, estrategias y progresos alcanzados con este modelo. En la actualidad, estos espacios ya no existen, no hay reglamentación alguna por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que exija o regule su funcionamiento para afianzar esta propuesta de enseñanza.

La escuela, por su parte, capacita a los docentes en el momento de la vinculación dándoles una inducción, en la cual se les informa todo lo concerniente a la institución educativa, el tipo de educación que se debe brindar en este sector y el horizonte institucional, como lo contempla el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Los directivos hacen todo lo posible para que los docentes reciban otras capacitaciones. En la institución se adelantan jornadas pedagógicas acerca de la enseñanza del modelo Escuela Nueva, pero muchos de los docentes nuevos le presentan resistencia, porque desean seguir trabajando con su propia metodología, lo cual entra en contradicción cuando los resultados de la evaluación no son los esperados.

En este sentido, el rector afirma: “El profesor no puede ser completamente tradicional, apoyándose únicamente en el tablero o en su discurso. Es necesario que promueva en el estudiante la construcción del aprendizaje realizando actividades que lo involucren y preparando material para sus clases” (Diario de investigación, p. 52).

Los docentes en general consideran que la capacitación que reciben no es suficiente; narran experiencias que dan cuenta de diversas dificultades:

- La primera dificultad que se presenta para el adecuado desarrollo del componente de Capacitación Docente, es que el Ministerio de Educación Nacional la ofrece de forma restringida. Por una parte, de cada institución solo puede asistir un docente; en este caso, siempre ha asistido el coordinador académico y es él quien debe replicar lo aprendido a los demás docentes de la institución, generando malestar a los docentes que no pueden asistir, pues todos quisieran tener esa oportunidad. Adicionalmente, los docentes consideran que quien asiste a la capacitación replica su percepción de lo enseñado con una alta carga de subjetividad y en un tiempo muy restringido. No hay lugar, tiempo ni recursos apropiados para hacer correctamente la replicación.

Por otro lado, esta capacitación profundiza en el uso de las Guías de Aprendizaje, el Gobierno Escolar y otros temas que se tratan superficialmente, quitándole importancia a la fundamentación del modelo que permite al docente comprender y actuar coherentemente con él y no por imitación sin lógica alguna.

- Una segunda dificultad es que durante los últimos cuatro años se ha cambiado la planta docente dos veces, lo cual hace que se tenga que empezar de nuevo con la capacitación. Podría decirse que los docentes que permanecen en la institución tienen la vocación y el gusto de trabajar en las zonas rurales, pero no se puede desconocer que muchos de ellos con frecuencia cumplen el tiempo reglamentario de trabajo ahí para luego hacer solicitud de traslado. Esto sucede por diversos factores ligados al difícil acceso, la falta de recursos, el aislamiento de la familia y las comodidades de la vida urbana.

Sin embargo, los docentes, conscientes de que desconocen mucho sobre el modelo con el cual enseñan y de que en otras partes del país la Escuela Nueva ha logrado consolidarse e incluso extenderse a la postprimaria, han buscado capacitación por su cuenta, tratando de saber más de esta propuesta de enseñanza, visitando escuelas exitosas, como la Escuela Café, y asistiendo a pasantías en Aguadas, Caldas, y en otras zonas del eje cafetero.

Se reconoce el esfuerzo de los directivos de la institución por ofrecer capacitaciones en otras áreas, a través de distintas entidades. Por ejemplo,

con el Programa de Formación Integral y Convivencia (Profic) se ofreció una capacitación en valores humanos y, con el Sena, los docentes son capacitados en técnicas agropecuarias.

En síntesis, los docentes ven la necesidad de recibir capacitaciones de forma obligatoria, masiva, periódica y con continuidad temática. Es necesario que el Ministerio de Educación Nacional retroalimente su gestión escuchando a docentes y directivos, y considerando las problemáticas expuestas por ellos; que fomente el uso de microcentros y nombre personal docente que viva en la zona y que se encuentre en capacidad de enseñar con modelos flexibles de aprendizaje. De otro lado, es importante que la institución capacite a docentes y alumnos en otras modalidades –por ejemplo, en el uso de la biblioteca– y que facilite los medios para que los profesores se fundamenten en Escuela Nueva dentro y fuera de la institución, cuando entidades gubernamentales propicien encuentros de formación.

Luego de describir las realidades del componente de capacitación docente, pasamos a analizar el componente curricular, considerando la forma como la Escuela Nueva lo ha adoptado y describiendo cómo esta institución educativa lo implementa, a través de estas cuestiones: ¿dónde aprenden los niños? y ¿cómo aprenden?

CURRÍCULO

Mucho se ha escrito sobre currículo, pero en esta ocasión nos centramos en el currículo desde la perspectiva de la Escuela Nueva, retomando el innegable aporte que hizo John Dewey al currículo de la Escuela Nueva de Europa y a la Escuela Progresista en Estados Unidos. En ambas corrientes dejó claro que el currículo en la escuela no solo está regido por un cuerpo de materias; por el contrario, la base del currículo es la experiencia individual y colectiva presente en la actividad humana. La escuela está relacionada con la vida; escuela y aula son el espacio perfecto para que los niños trabajen en proyectos conjuntos y fomenten el autoaprendizaje. En la educación es posible articular conocimientos con problemas y con temas sociales como una forma pragmática de enseñar y aprender. El currículo promueve la democracia, el bien común y la integración social al hacer la escuela inclusiva.

Prosiguiendo con el esquema de nuestra presentación, a continuación describimos la forma como la Escuela Nueva Chimbe pone en práctica el componente curricular.

¿Dónde aprenden los niños?: rincones de trabajo, espacios de aprendizaje y biblioteca

El término *rincones de trabajo* ha sido acuñado para referirse explícitamente a espacios del salón de clase destinados para que los alumnos, con orientación del docente, trabajen individual o grupalmente en actividades que les permitan construir conocimiento, potencializar el trabajo autónomo en distintos ritmos y niveles de aprendizaje, promover la cooperación entre iguales y desarrollar competencias específicas y transversales en un contexto o situación determinada (Torres, 2011).

En el salón de transición y primero se aprecian varios rincones de trabajo: el rincón del cuento, que refuerza el aprendizaje de vocales y consonantes, permite desarrollar competencias interpretativas y la capacidad de escucha; el teatrino, que constituye un rincón de juego simbólico, propicia que la profesora escenifique actividades cotidianas con títeres y asuma roles, fomentando aprendizajes no verbales que combinan fantasía con realidad; los dos armarios, que son un rincón ordenador, donde la profesora almacena material didáctico, y por último y no menos importante, el rincón de juego, una piscina de pelotas en la que, con autorización de la profesora, los niños juegan cuando están cansados y dispersos para liberar tensiones.

El salón es seguro, confortable, decorado infantilmente con figuras hechas por la docente con sus propios recursos. Es un gran rincón de trabajo que puede adecuarse de varias formas porque los pupitres son individuales y de forma triangular; al juntarlos, los niños trabajan en grupo. De hecho, un grupo está compuesto por transición y otro por primero, lo cual permite alternar la enseñanza; mientras se dirige a un grado, el otro se ejercita o realiza actividades plásticas.

Los salones de los grados segundo y tercero, y cuarto y quinto, tienen buena infraestructura, tablero acrílico y mesas horizontales para seis estudiantes. En ellos se encontraron dos rincones de trabajo: en uno se ubica el televisor y los computadores, con los cuales los estudiantes desarrollan habilidades y conoci-

mientos en tecnología de información y comunicación, teniendo como limitación de aprendizaje el mal servicio de Internet en esta zona rural; el otro rincón corresponde al rincón de biblioteca, donde se ubican las cartillas de Escuela Nueva y libros de todas las asignaturas empleados en educación tradicional.

En el salón de clase de los grados cuarto y quinto, los rincones de trabajo no se encuentran bien delimitados, pues las paredes están llenas de trabajos de los estudiantes y afiches de la Escuela Café, haciendo que el recinto se vea pequeño y saturado, y se dificulte diferenciar el área tanto física como disciplinariamente.

Contrario a los rincones de trabajo, los *espacios de aprendizaje* se encuentran fuera del salón de clase y permiten la organización curricular. En esta institución se consideran espacios de este tipo las canchas de baloncesto y fútbol, el laboratorio que está en proceso de dotación, la sala de informática y, de forma relevante, los proyectos productivos presentes en toda la institución. Recordemos que el colegio es como una finca: por todos lados hay naturaleza.

El MEN, a través de los Proyectos de Educación Rural (PER), asignó a la institución un capital semilla de tres millones de pesos en el momento de su fundación, para implementar los proyectos productivos. Desde entonces, cada docente adelanta un proyecto productivo con el curso que tiene a cargo; para ello, docentes y alumnos han sido capacitados con practicantes del Sena en técnicas de siembra, cultivo y crianza de animales. La intención es que los estudiantes aprendan haciendo y desarrollen competencias laborales que favorezcan a la comunidad. Los proyectos no generan rentabilidad alguna; lo que se produce es comercializado en la plaza de mercado por intermedio de la Asociación Campesina Asfalban y, de este modo, retorna la inversión inicial para comenzar de nuevo los proyectos.

Actualmente se desarrollan los proyectos productivos de cría de pollos, producción de pescado, crianza y producción de conejos, cerdos y patos silvestres, helicultura, granja integral con cultivo de maíz, café y plátano, cultivo de plantas ornamentales y aromáticas, compostaje y Escuela Café, donde los alumnos se han especializado en la chapola, producción de la planta de café para ser vendida en bolsas pequeñas a la Federación Nacional de Cafeteros.

La biblioteca Rafael Pombo es un espacio de aprendizaje nuevo. En el transcurso del año 2011 se levantó una construcción de dos pisos; en el segundo

nivel se sitúa este equipamiento colectivo de primaria y media técnica, que se caracteriza por no contar actualmente con bibliotecario, puesto que no se ha nombrado funcionario para este cargo; de igual modo, hay pocos textos escolares que han sido donados por los mismos docentes y por Bancolombia para que los estudiantes puedan acceder a ellos y suplir la ausencia temática de las cartillas; la infraestructura es buena, aunque un poco riesgosa para los estudiantes más pequeños, como los de transición y primero, a quienes la profesora prefiere no llevar a este recinto.

¿Cómo aprenden los niños?: Gobierno escolar, guías de aprendizaje y evaluación

En Chimbe, la democracia se pone en manifiesto a través del Gobierno escolar, con la elección de representantes en cada curso y del personero. Para elegirlo se postulan varios candidatos que hacen campañas y presentan sus planes de gobierno: las propuestas buscan el bienestar de los estudiantes; posteriormente se hace la elección, constituyendo este un proceso de acercamiento al ejercicio democrático del país. Democracia, responsabilidad y participación son fomentadas también en el salón de clase al asignar responsabilidades. Al respecto, el profesor de cuarto y quinto comenta: “Yo siempre he trabajado con los estudiantes delegándoles responsabilidades, como manejar las llaves del salón, llevar informes, cuidar y administrar los equipos de cómputo. También les asigno roles como ser interlocutor, bibliotecario, árbitro o representantes de algún comité” (Diario de investigación, p. 20).

Docentes de todas las áreas disciplinares y directivos docentes contribuyen en este proceso democrático, especialmente los del área de Ciencias Sociales. Todos tienen claro que con el Gobierno escolar se busca el bien común, pues se tratan aspectos académicos, disciplinares, problemas de la institución o de la comunidad educativa. Así, se comprende la esencia del proceso, su sentido, y en general, los docentes tienen claro quiénes conforman la comunidad educativa y que órganos componen el Gobierno escolar, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la Ley General de Educación y el decreto 1860 de 1994, documentos de frecuente uso en sus labores.

Lo anterior da cuenta de lo que los estudiantes aprenden haciendo en la dimensión social a través del Gobierno escolar. Ahora veamos cómo las guías de aprendizaje contribuyen en la enseñanza.

Las *guías de aprendizaje* son textos gratuitos, organizados por áreas de segundo a quinto grado, diseñados para facilitar la docencia multigrado con Escuela Nueva y el aprendizaje basado en el contexto. Cada unidad tiene objetivos pedagógicos que permiten construir conceptos y relaciones partiendo de saberes o experiencias previas, y planteando actividades que involucran juegos y a la comunidad.

Al iniciar la investigación se hizo una reunión con los veinte docentes que laboran en todas las escuelas rurales de Albán. Ahí los maestros afirmaron que las guías de aprendizaje se hicieron hace más de veinte años y en la actualidad no facilitan la docencia ni el aprendizaje; por el contrario, describen varias dificultades ligadas al uso de estos recursos (Diario de campo, p. 7):

Los docentes de Chimbe han tenido que adecuar las guías de aprendizaje, transcribiéndolas, citando ejemplos del contexto real e incurriendo en más trabajo y gastos para el colegio. La profesora de segundo y tercero comenta al respecto: “Las guías de aprendizaje las utilizo en tercero porque las de segundo grado están descontextualizadas; es más trabajo; primero debo enseñarles qué significan esas palabras de otras regiones para poder desarrollar el tema” (Diario de investigación, p. 31).

Es evidente que los contenidos de las cartillas son desactualizados; los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias contemplan temas que las cartillas no tienen. En este sentido, el rector afirma:

Nosotros tenemos que basarnos en los lineamientos del MEN y ajustar anualmente los planes de estudio; los docentes trabajan con los estándares y competencias básicas tratando de que sean congruentes con los contenidos de Escuela Nueva; por esta razón, se enseña con esta propuesta y con educación tradicional (Diario de investigación, p. 53).

Las actividades de comprensión que proponen son obvias, repetitivas y poco llamativas; no forjan en el estudiante niveles de pensamiento superior. Tal como lo comenta la docente de segundo y tercero: “A las cartillas les hace falta actualización, son extensas, incompletas, les faltan contenidos, tienen actividades obvias y repetitivas” (Diario de investigación, p. 32).

Con las guías de aprendizaje se debe promover el trabajo individual, pero algunas veces las cartillas no alcanzan y los niños deben trabajar en grupo.

Además, estos textos no pueden ser diligenciados, todo debe ser copiado y desarrollado en el cuaderno, pues con estos materiales otros niños también tendrán que aprender. La profesora de segundo y tercer grado ejemplificó: “Ahorita en tercero no he podido trabajar bien, porque no hay sino dos guías de aprendizaje del tomo uno, que deben ser trabajadas por seis o siete alumnos” (Diario de investigación, p. 31).

En la actualidad, el MEN ha puesto a disposición todas las guías de aprendizaje por Internet. Sin embargo, en este colegio no se han podido trabajar en los computadores por la carencia de este servicio y del programa que se requiere para poder visualizarlas.

En efecto, los docentes consideran que los problemas asociados al uso de las guías de aprendizaje, son la principal causa por la cual no ejercen totalmente el modelo EN: les generan trabajo extraclase; deben diseñar instrumentos para suplir las carencias temáticas y didácticas de las guías de aprendizaje para poder alternar la enseñanza con los dos grupos.

Ya hablamos de las guías de aprendizaje; ahora prosigamos con la *evaluación*, que también hace parte del componente curricular. Finalizando cada periodo académico, los docentes que han enseñado a sus estudiantes combinando Escuela Nueva con educación tradicional, deben proceder a evaluar. La evaluación constituye otro proceso fundamental del currículo en Escuela Nueva. Paradójicamente, en la institución, la evaluación también difiere de la evaluación que la Escuela Nueva propone, pues esta debe ser integral, formativa, cualitativa, toda vez que el ser humano no se puede cuantificar; debe ser individualizada y su fin es reconocer los progresos considerando los procesos más que los resultados.

Lo anterior resulta difícil de implementar; estos principios teóricos no son aplicables en este caso. Iniciando el año escolar, docentes y directivos se reúnen para realizar el plan de estudio de cada grado, con fundamento en los estándares curriculares del MEN, y no de acuerdo con los contenidos de las cartillas de Escuela Nueva; trabajan transversalmente, de tal modo que la evaluación involucra competencias de distinto tipo.

La evaluación es igual a la empleada en la educación tradicional. Se realiza evaluación sumativa y heteroevaluación, trabajando con logros que son evaluados reiterativamente hasta ser superados durante el año escolar; la escala

de valoración es cuantitativa de 1.0 a 5.0, y se emplea evaluación formativa para hacer retroalimentación y mejorar, empleando para ello la autoevaluación y la coevaluación.

En cuanto a la promoción y el año escolar, no son flexibles como lo propone el modelo; para ser promovido de un grado a otro es necesario superar todos los logros propuestos en el año lectivo. En relación con esto, la profesora de transición y segundo dice:

El plan de estudio está dividido en periodos; cada periodo tiene unos contenidos, unas competencias; como en la escuela tradicional, a mí me exigen cumplir con un plan de estudios; si uno no le enseña al niño esos contenidos, uno es un mal profesor (Diario de investigación, p. 29).

De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, la evaluación debe permitir al docente identificar las características personales, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, propiciando talentos y habilidades sin incurrir en competitividad. Sin embargo, en la escuela se observa que la docencia multigrado no da lugar ni a la evaluación cualitativa que promulga el PEI, que permite detallar los progresos de cada estudiante, ni a la promoción de talentos y habilidades en todo momento.

Como se expresó anteriormente, la evaluación es sumativa y con ella es posible determinar ritmos y estilos de aprendizaje; pero es de aclarar que esta, por sí misma, propicia que los niños sean comparativos y competitivos con sus notas, y para obtener buenas calificaciones, el estudiante incurre tanto en procesos formativos como memorísticos.

En Chimbe se implementa adecuadamente el componente curricular de Escuela Nueva en los espacios de aprendizaje y rincones de trabajo, y de manera parcial en la implementación de las guías de aprendizaje. Por el contrario, la evaluación no corresponde en nada a la fundamentación del modelo.

LA ESCUELA SOMOS TODOS

El componente *comunidad* de Escuela Nueva en el Proyecto Educativo Institucional (2007) es considerado como un mecanismo para fortalecer la

participación, organización y vinculación de la escuela con la colectividad, para que la educación contribuya en el desarrollo de la comunidad. Para tal fin, la escuela ha hecho un diagnóstico elemental del contexto local con el ánimo de precisar cuáles deben ser sus aportes en materia de educación para ayudar a solucionar las problemáticas regionales.

Concluyendo en primera instancia que la población, por ser inminentemente rural, depende en gran medida de la actividad agropecuaria que presenta baja productividad y ocasiona desempleo, y en segunda instancia que en el municipio no hay instituciones educativas que oferten educación técnica y profesional, realidades que han ocasionado otras dificultades como la pérdida poblacional, los habitantes sienten la necesidad de buscar oportunidades laborales y acceso a bienes y servicios en economías más prósperas, como la de Facatativá, municipio aledaño. Del mismo modo, también llegan personas a la región por trabajos ocasionales, que demandan servicios, vivienda, educación, salud e infraestructura territorial.

En este sentido, la profesora de transición y primero ejemplifica: “Conozco a una señora que tiene mucha tierra pero no tiene con qué comer” (Diario de investigación, p. 43). Así mismo, afirma la profesora de segundo y tercero:

En este sector hay muchas familias flotantes que vienen a trabajar en la recolección de café o a trabajar en galpones; duran seis meses y se van; por lo general llegan en enero y se van en junio; en las escuelas rurales del municipio educamos a sus hijos mientras que viven acá (Diario de investigación, p. 45).

Ante estas problemáticas, el rector de Chimbe ha optado por ofrecer un currículo coherente con la economía del campo para promover el desarrollo en la región. Él mismo comentó:

El currículo de la escuela tiene un énfasis agropecuario; nació de un diagnóstico contextualizado. La idea es que la escuela aporte a la zona de influencia de Chimbe, que es eminentemente agropecuaria, transversalizando lo productivo con las áreas del conocimiento, aprovechando las alianzas existentes con entidades como la Umata, el Sena, la Federación Nacional de Cafeteros, la Universidad Pedagógica Nacional y el centro de estudios psicopedagógicos de la normal superior (Diario de investigación, p. 51).

Las tierras del municipio son un factor de producción subutilizado. Los directivos consideran que enseñando a los niños cómo producir y explotar su riqueza, optarán por hacer su plan de vida en Albán y no fuera. Esto sería factible si, además, las autoridades locales forjaran la educación superior en este ente territorial.

Como se dijo anteriormente, en el municipio hay otras problemáticas ante las cuales la escuela debe actuar de alguna manera. Casi siempre son los profesores de la institución quienes se percatan de ellas por la cercanía con los alumnos; tal es el caso del maltrato familiar que suele ser ocultado por las mismas familias. La profesora de los grados transición y primero dice:

Por ejemplo, un niño le pegaba patadas a todos sus compañeros y lo regañé; le dije: “¿Por qué hace eso?... ¿es que acaso en su casa lo tratan así?”. Y respondió: “Mi papá le pega a mi mamá de esa manera...” (Diario de investigación, p. 43).

Chimbe trata de contrarrestar el maltrato, el abandono, el sometimiento a trabajos forzosos y el impacto de la violencia de grupos armados, de los cuales son víctimas algunos niños albanenses, educando a la comunidad con programas de desarrollo que permiten afianzar la relación comunidad-escuela, fomentando pautas de crianza, promoviendo la comunicación, formando en valores y coordinando acciones con el gobierno y organizaciones no gubernamentales (ONG).

Del mismo modo, la cultura de los padres incide en el desarrollo académico y personal de los educandos. Al respecto, las mismas profesoras consideran: “Los papás solo tienen que trabajar y trabajar, y algunas veces olvidan que deben ayudar a sus hijos con las tareas o actividades de la escuela” (Diario de investigación, p. 31). O, según otros testimonios,

No es muy frecuente, pero en mi trabajo he visto problemas de desnutrición asociados, no a la pobreza, sino a la falta de interés por la alimentación de los niños; algunos niños no quieren comer y los padres no hacen mucho al respecto (Diario de investigación, pp. 33 y 46).

El Docente Directivo en el trabajo de campo presentó a las investigadoras una niña adolescente que en reiteradas ocasiones se ha desmayado en la

institución por el grado de desnutrición en el que se encuentra (Diario de investigación, p. 25).

Los docentes en ocasiones llegan a percibir dificultades físicas que los padres desconocen aun cuando vivan con sus hijos; ellos, por su formación y experiencia, pueden detectar dificultades de este tipo y de aprendizaje.

En esta institución educativa no se diagnostican problemas de aprendizaje; yo soy la única que detecto esos problemas en los niños, sobre todo cuando son pequeños; hay mamitas que se ponen bravas cuando les sugiero verbalmente o por escrito que hay que llevarlos donde un profesional (Diario de investigación, p. 44).

Así mismo, la escuela procura integrarse con la comunidad y que la comunidad haga parte de los eventos de la institución educativa. Se destaca que la escuela trata de promover al máximo los proyectos productivos. Dejemos que lo cuenten los actores sociales de esta investigación; el rector comenta lo siguiente:

Lo que nosotros pretendemos en primera instancia es la vinculación del padre de familia; en segunda instancia, la vinculación del sector productivo, y además buscamos los saberes de la comunidad, pues estos son importantes para nosotros en los proyectos productivos y en algunos aprendizajes técnicos (Diario de investigación, p. 50).

Los padres de familia son invitados a trabajar en los proyectos productivos; algunos fines de semana, ellos ayudan a desyerbar, arreglan la huerta y abonan la tierrita. (...) La idea es que este año hagamos una feria agropecuaria donde se exhiba lo que el colegio produce y lo que las familias, como parte del contexto, también producen (Diario de investigación, pp. 43 y 50).

Los profesores agregan: “La intención es que la escuela participe en las actividades que se desarrollan a nivel regional y local, por ejemplo: en bazares, fiestas de conmemoración anual, en eventos especiales como el festival de comparsas, que tiene un enfoque ambiental...” (Diario de investigación, p. 54); “Que los papitos y la comunidad educativa nos acompañen en el gobierno escolar” (Diario de investigación, p. 47).

Para concluir el análisis de este componente, es importante mencionar dos aspectos: primero, la implementación del componente es coherente con la fundamentación del modelo, porque la institución honestamente siente la

necesidad de trabajar con sus docentes y directivos en la resolución de problemas locales para que haya progreso, y en la participación activa y voluntaria en eventos cívicos, culturales y académicos, que aportan diversión y estrechan los lazos con el municipio.

ADMINISTRARY EDUCAR

En Chimbe, el componente administrativo se sustenta en la normatividad que orienta la educación nacional. Es liderado por el rector de la institución y el coordinador académico; los dos, como directivos docentes de la institución educativa y conforme al artículo 62 de la Ley 115 de 1994, contribuyen en la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje, realizando gestión institucional en coherencia con otras instancias de gestión a escala nacional, con el desarrollo local y el Proyecto Educativo Institucional.

La labor administrativa de los dos directivos se fundamenta, en principio, en los objetivos de gestión que propone esta misma ley en los artículos 64, 130 y 132, y en las funciones específicas para cada cargo que promulga el decreto 1860 de 1994 en los artículos 25, 26 y 27. En segundo lugar, su labor se orienta a la ejecución del modelo EN, para la prestación del servicio educativo con esta propuesta de enseñanza.

La gestión académica y administrativa por parte del rector de este plantel, inició cuando ayudó a crear la institución educativa en el año 2004. Vinculó la escuela a los Proyectos de Educación Rural (PER), propiciando que tanto él como los docentes fuesen capacitados con este modelo. Desde entonces la educación de cero a quinto grado se adelanta con esta propuesta educativa y su gestión hace parte de lo que en Escuela Nueva se conoce como *componente administrativo*.

La capacitación recibida por este directivo en ese momento fue sencilla. La administración de este plantel educativo ha sido buena en gran medida por el interés, la experiencia y la formación del rector. En este sentido, él comenta:

Desde hace 27 años trabajo con el departamento de Cundinamarca en el sector rural. Soy egresado de la Normal Superior de Nocaima, donde me gradué como bachiller pedagógico en 1982; posteriormente me vinculé

como docente de una escuela rural en Albán, en la vereda Namay Bajo; más adelante fui nombrado en propiedad en Guayabal de Siquima. En la Universidad Javeriana me titulé en Educación Básica; desde entonces he tratado de complementar mi formación para hacer mejor mi trabajo. En la Universidad Santo Tomás estudié Gestión Ambiental y en la Universidad Gran Colombia me especialicé en Gerencia Educativa. En la actualidad estoy haciendo un diplomado en Gerencia Directiva en la Universidad Javeriana (Diario de investigación, p. 49).

En el Proyecto Educativo Institucional, este componente se denomina *componente administrativo y de gestión* y es presentado como lo que en administración empresarial se denomina *proceso administrativo*: planeación, organización, dirección y control, propuesto por Henry Fayol en la teoría clásica de la Administración, que actualmente sustenta esta disciplina.

El componente administrativo enfatiza las funciones administrativas que redundan en mobiliario nuevo y pertinente para el modelo de enseñanza, servicio de restaurante subsidiado para los niños, mejoramiento continuo de las instalaciones físicas, dotación paulatina de enseres, compra de equipos de cómputo y tecnología, dotación de laboratorios, sostenimiento de los proyectos productivos, construcción de nuevas edificaciones como la biblioteca, creación de la zona de fotocopiado y en el buen estado del aula, entre otras cosas, gestiones que desde la perspectiva de la Escuela Nueva benefician el desarrollo del componente curricular en la implementación de los espacios de aprendizaje, rincones de trabajo y biblioteca. En el mismo sentido, la dirección promueve que la escuela desarrolle adecuadamente el componente comunitario al integrar la escuela y la comunidad general en actividades académicas y locales.

Por el contrario, el componente administrativo en los procesos académicos, presenta falencias que se reflejan en la escasa capacitación de docentes con la fundamentación del modelo, en su pedagogía y didáctica y en los procesos de enseñanza, toda vez que los docentes manifiestan la existencia de muchas dificultades con la docencia multigrado por los textos escolares que deben trabajar. Ambos aspectos desmotivan a los docentes y afectan el componente curricular en los procesos denominados guías de aprendizaje y evaluación que dan cuenta de cómo aprenden los niños. En este sentido, el directivo docente de los grados cuarto y quinto agrega:

Sería conveniente que la dirección nos diera espacios para complementar la formación y que nos motivara más para trabajar con esta propuesta. Como docente le he dicho al rector que en ocasiones me he sentido cansado de trabajar con Escuela Nueva, a lo cual responde que esto no es posible porque la inversión hecha por la gobernación es muy alta y, en ese sentido, hay que seguir enseñando con el modelo (Diario de investigación, p. 48).

El componente administrativo es un elemento primordial del sistema de educación rural para el logro de su eficacia social, en dos sentidos: por una parte, en términos de los fines de la educación que se persiguen para el caso de las ventajas observadas en Escuela Nueva. Por la otra, en términos del mejor aprovechamiento de los recursos disponibles, humanos y materiales. Así las cosas, la política educativa de educación rural podría mejorar su eficacia social en la medida en que se desarrollen capacidades sociales en el seno de la comunidad educativa, mediante la interacción de fines y recursos disponibles. Tales capacidades implican, por lo menos, la consideración de tres subsistemas: el capital humano, el capital de gestión y el capital relacional, es decir, el integrado por los destinatarios de la acción educativa rural, en el contexto de modelar e intervenir la realidad objeto de análisis. En consecuencia, el pensamiento educativo del afuera, inherente a las políticas públicas del MEN, debe guardar una relación de consistencia mutua con la cuestión local de las regiones, es decir, con las necesidades reales reconstruidas a partir de la participación de los agentes locales involucrados en el mejoramiento continuo del sistema. De hacerse eso, se corre el riesgo de pensar la educación y las políticas educativas desde el escritorio.

REFERENCIAS

- Garzón Rodríguez, E., Hernández Beltrán, D. E., Liz, A. y Suárez Díaz, D. C. (2012). *Diario de investigación*. Bogotá.
- Institución Educativa Rural Departamental Chimbe (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Albán, Cundinamarca, Colombia.
- República de Colombia, Gobierno Nacional (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- República de Colombia, Gobierno Nacional (1994, agosto 3). *Decreto 1860, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá.

- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.
- Torres, R. J. (2011). Rincones de trabajo en el desarrollo de competencia básicas. *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21 (11), 105-130.
- Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupos de Historia de la Práctica Pedagógica.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2014
en Editorial Kimpres Ltda.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 600 ejemplares en book cream de 59 gramos.

